Les écoles des Premières Nations :

Luttes et triomphes

Verna J. Kirkness
Auteure principale

et

Sheena Selkirk Bowman
Auteure secondaire

Association canadienne d'éducation
Canadian Education Association
252, rue Bloor ouest, bureau 8-200,
Toronto (Ontario) M5S 1V5

93-01893/

Les auteures

Verna Kirkness (B.A., B.Ed., M. Ed.) est professeure titulaire à l'Université de la Colombie-Britannique où elle dirige la maison de l'éducation des Premières Nations et l'éducation des amérindiens. Crie, originaire du Manitoba, elle est entrée à la faculté de l'éducation de l'UCB en 1981, en tant que superviseure du programme de formation des enseignants amérindiens.

Antérieurement, au cours d'une trentaine d'années, elle avait enseigné, conseillé, et supervisé des enseignants; elle avait été conseillère pédagogique, chef de l'éducation pour des organismes politiques, chercheuse et experte à la pige. Elle a écrit deux livres et une multitude d'articles.

On lui a conféré de nombreux honneurs : Fellow de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (1988), et Éducatrice canadienne de l'année (1990); elle détient également un doctorat honorifique de l'Université Mount Saint Vincent, à Halifax (1990), et un autre de l'Université de Western Ontario (1992).

Sheena Selkirk Bowman est experte en recherche et évaluation; elle détient un doctorat en psychologie interculturelle. Elle est rédactrice associée du *Canadian Journal of Native Education*, et elle a collaboré à de nombreuses recherches pédagogiques.

Raison d'être de l'ACE

L'Association canadienne d'éducation se voue à l'éducation, son progrès et ses intervenants. Elle leur permet d'approfondir des questions qui leur sont communes; de partager leurs idées, leur vécu, leurs connaissances; de forger des liens entre eux et avec des organismes tant publics que non gouvernementaux; elle donne enfin à tous et à toutes l'occasion de se perfectionner.

© 1992
Association canadienne d'éducation
Canadian Education Association
252, rue Bloor ouest, bureau 8-200,
Toronto (Ontario) M5S 1V5

Octobre 1992

ISBN: 0-920315-55-0

Imprimé au Canada

Traduction : Lilyane Njiokiktjien

Published in English under the title *First Nations and Schools : Triumphs and Struggles*

Préface

EN 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (maintenant appelée l'Assemblée des Premières Nations) s'est penchée sur les problèmes que rencontraient les peuples indiens (Autochtones et Premières Nations) en publiant une déclaration de principe qui fit marque : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI). En février 1973, la politique énoncée dans ce document fut officiellement reconnue par le ministre des Affaires indiennes et du Nord; elle est maintenant l'étalon qui sert à mesurer le succès des démarches entreprises pour fournir aux peuples des Premières Nations un environnement éducatif efficace.

En 1984, l'Association canadienne d'éducation publiait un rapport intitulé *L'éducation des autochtones : les dernières réalisations*, qui procura un aperçu important des orientations que prenait l'éducation des Premières Nations. Le présent ouvrage est l'aboutissement d'une démarche semblable, l'ACE ayant décidé, en 1991, de diffuser des renseignements sur les dernières réalisations dans ce domaine. Les écoles élémentaires et secondaires ont été la cible de l'étude, qu'elles soient publiques, fédérales, de bande ou séparées. De plus, l'ACE a demandé aux ministères de l'Éducation des territoires et des provinces de fournir des renseignements sur leurs programmes.

Après l'introduction et le passage en revue de l'évolution de l'éducation des Premières Nations au Canada, on présente les résultats de l'enquête. Dans certains cas, des citations pertinentes du rapport mentionné ci-dessus les préfacent. Viennent ensuite les rapports des ministères puis quelques conclusions.

Les réponses au questionnaire indiquent que la politique énoncée dans le rapport MIEI a eu quelque succès dans plusieurs domaines importants (par ex., de meilleurs résultats scolaires, le développement de programmes qui sont pertinents, culturellement parlant, une participation accrue de la part des parents et de la collectivité, et une meilleure connaissance des cultures uniques des peuples autochtones). Il reste cependant beaucoup à faire, à tous les niveaux, pour que le système scolaire satisfasse aux besoins des jeunes Autochtones d'aujourd'hui et de demain, comme le mentionnait le rapport MIEI.

— Verna J. Kirkness
Juin 1992

Remerciements

C'EST GRÂCE À la générosité de bien des personnes que le présent ouvrage a pu être réalisé. Nous les remercions toutes de leur apport.

Pour avoir preparé et effectué le codage :
Roland Chrisjohn, et les étudiants ts"kel de 2e cycle suivants :
Beatrice Anderson
Laura James
Victor Jim
Russell Sinclair
Margaret Smith
Gayle Strikes With a Gun

Pour leurs commentaires sur l'ébauche du rapport :
Jo-ann Archibald
Walter Boldt
Sharilyn Calliou
Ethel Gardner
Madeleine MacIvor

Pour la dactylographie
Patti McMillan
Angie Oleman
Barbara Sennot

Pour la traduction initiale du français :
Arabella Bowman

C'est l'emblème de la maison de l'éducation des Premières Nations qui figure sur la couverture. Il consiste d'un visage (représentant le peuple des Premières Nations) entouré de deux corbeaux (symboles de créativité et d'apprentissage et représentant les magiciens ou les transformateurs dans de nombreuses cultures autochtones). Les corbeaux forment la charpente d'une maison longue (représentant l'université ou maison de l'éducation). C'est un artiste tsimshian, Glen Wood, qui a créé cet emblème.

Table des matières

Chapitre 1

Introduction 1

Chapitre 2

L'éducation des Premières Nations : Survol historique 7

- Éducation traditionnelle 7
- L'éducation dispensée par les missionnaires et par le gouvernement fédéral 9
- Intégration - Éducation assurée par les gouvernements provinciaux 15
- La maîtrise indienne de l'éducation indienne 17
- Résumé et conclusion 21

Chapitre 3

L'enquête 25

- L'échantillon et les résultats 26
- Description de l'échantillon 27
- Limites de l'étude 30

Chapitre 4

Résultats de l'enquête 31

- Énoncés de mission 31
- Contenu des programmes et des cours relatif aux Premières Nations 39
- Contenu relatif aux Premières Nations : création locale du matériel d'apprentissage 47
- Contenu relatif aux Premières Nations : Langues des Premières Nations 49
- Participation des parents et de la communauté 52
- Projets de création de programmes et de documents 56
- Progrès et difficultés 60
- Discussion des résultats 65

Chapitre 5

Éléments nouveaux : Rapports des ministères de l'Éducation 69
Yukon 70
Territoires du Nord-Ouest 73
Colombie-Britannique 77
Alberta 86
Saskatchewan 92
Manitoba 96
Ontario 102
Québec 106
Nouveau-Brunswick 110
Nouvelle-Écosse 113
Île-du-Prince-Édouard 115
Terre-Neuve et Labrador 116
Ministères des Affaires indiennes et du Nord du Canada 117

Chapitre 6

Conclusion 121

Annexes

Annexe I : Rapport Hawthorn 1967 Recommandations relatives à l'éducation 125
Annexe II : Rapport des recommandations de l'Assemblée des Premières Nations - 1988 132
Annexe III : Exemples d'énoncés de mission et de principes 142
Annexe IV : Exemple de cours d'études autochtones 145
Annexe V : Bibliographie 147

Chapitre 1

Introduction

LE PRÉSENT RAPPORT informe le lecteur qui s'intéresse à l'éducation des personnes des Premières Nations des événements qui se produisent actuellement dans les écoles relevant du gouvernement fédéral, des provinces (enseignement public et écoles séparées) et des écoles de bande, à l'échelle du Canada. Il donne également aux écoles, aux cadres scolaires, aux enseignants et aux parents, ou tuteurs, des exemples des diverses méthodes qui sont employées, de façon à pouvoir améliorer leur propre situation. Il relève enfin les résultats d'une enquête menée auprès d'écoles et de renseignements fournis par les ministères de l'Éducation.

À l'heure actuelle, la très grande majorité des élèves des Premières Nations fréquentent une école appartenant à l'un des quatre types suivants : externats du gouvernement fédéral, situés dans les réserves; externats (enseignement public) des provinces, situés en général hors des réserves; écoles de bande, situées dans une réserve; écoles séparées, à caractère confessionnel dans la plupart des cas. Depuis l'adoption, en 1973, du principe présenté dans le document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne**, le nombre d'écoles fédérales a considérablement baissé au fur et à mesure que les bandes en ont assumé la responsabilité.

Le nombre plus élevé d'écoles de bande qui en a résulté est notable. Plus précisément, en 1975, il existait 53 écoles de bande[1]. En 1983, il y en

1. Richard T. Price, *Legacy - Indian Treaty Relationships* (Edmonton : School of Native Studies, Université de l'Alberta, 1991), p. 116.

* NDLT : D'autres sources ont traduit Indian Control of Indian Education par le contrôle indien de l'éducation indienne. Il n'existe pas de traduction officielle du document.

avait 187[2]. Actuellement, on compte 326 écoles de bande par rapport à 52 écoles fédérales[3]. Dans les écoles provinciales, l'effectif n'a pas changé depuis les années 1960.

Dans les quatre types d'écoles fréquentées par les élèves des Premières Nations, voici quels étaient, en 1990-1991, les effectifs :

Écoles fédérales	8 055	8,7%
Écoles publiques et écoles séparées	43 545	47,3%
Écoles de bande	40 508	44,0%
Total	92 108	100,0%

Source : James C. Macpherson, Rapport MacPherson - Tradition et Éducation : vers une vision de notre avenir (Ottawa : MAINC, 1991), p.8.

Le présent rapport révèle que des progrès ont été réalisés dans un certain nombre de domaines (meilleurs résultats scolaires, plus grande familiarisation avec les cultures propres aux populations des Premières Nations, etc.), mais qu'il reste encore beaucoup à faire pour atteindre le but ultime, c'est-à-dire dispenser aux élèves des Premières Nations un enseignement qui soit bon et enrichissant. Selon la formulation de la déclaration de principe, intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (document décisif dans les annales de l'éducation autochtone, au Canada[4]), l'enjeu, pour les populations des Premières Nations, est clair :

> *Nous visons à ce que l'enseignement corresponde aux principes et aux besoins des Indiens. Nous souhaitons inculquer à nos enfants le sens aigu de leur identité et leur apprendre à se fier à leur valeur et à leurs capacités personnelles. Nous croyons que l'éducation :*
> *... prépare à un mode de vie intégral;*
> *... est le moyen d'assurer le libre choix du lieu où l'on vit et du lieu où l'on travaille;*
> *... est le moyen de nous permettre de participer pleinement à*

2. Association canadienne d'éducation, *L'éducation des autochtones : les dernières réalisations* (Toronto : Association canadienne d'éducation, 1984), p. 82.
3. Affaires indiennes et du Nord, Canada, Direction générale de l'éducation, rapport (MAINC, 1991).
4. James C. MacPherson, *Rapport MacPherson - Tradition et Éducation : vers une vision de notre avenir* (Ottawa : MAINC, 1991), p. 3.

Photo : Bureau des relations communautaires de l'Université de la Colombie-Britannique

Les écoles des Premières Nations : Luttes et triomphes

Verna J. Kirkness

notre propre avancement social, économique, politique et éducatif[5].

D'après les résultats de l'enquête, il semblerait que les objectifs et les principes du document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* ont engagé une évolution. Il semble que dans un certain nombre de provinces et dans les territoires, les ministères de l'Éducation ont établi une politique globale, à long terme, d'amélioration des possibilités scolaires pour les populations des Premières Nations, et des directives à ce sujet. Voici trois exemples, succinctement présentés :

1. Le Yukon s'est concerté avec ses Premières Nations pour élaborer une nouvelle *Loi sur l'éducation* (1990), qui formule des changements répondant aux besoins établis par les Premières Nations du Yukon.

2. Les Territoires du Nord-Ouest ont un plan à long terme, qui permettra de «créer un système scolaire reconnaissant et respectant la culture des populations auxquelles il s'adresse». Les Premières Nations représentent la majorité de la population et, par l'intermédiaire de conseils scolaires régionaux, peuvent diriger l'éducation de leurs populations.

3. En Saskatchewan, la Commission des droits de la personne a mené la campagne sur l'éducation des élèves d'ascendance indienne dans la province. Le rapport de la province, intitulé *Education Equity*[6], énonce les composantes d'un plan d'action visant l'égalité, en matière d'éducation, pour les élèves indiens. Il exige que chaque conseil scolaire dont l'effectif comprend plus de 5% d'Indiens demande l'approbation d'un «plan d'action». Si cette demande n'était pas soumise avant le 1er décembre 1986, la CDP pouvait demander au conseil scolaire de la présenter. De telles mesures d'action positive, suscitées par le souci fondamental des droits de la personne, est louable et pourrait devenir indispensable pour s'assurer de l'avancement de l'éducation des Premières Nations.

---

5. Fraternité des Indiens du Canada, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Ottawa : Assemblée des Premières Nations, 1972), p. 3.

6. Commission des droits de la personne de la Saskatchewan, *Education Equity: A Report on Indian/Native Education in Saskatchewan* (Saskatoon : Secrétariat de la CDP de la Saskatchewan, 1985).

Dans le rapport intitulé *Education Equity*, un certain nombre de documents juridiques relatifs à l'égalité en matière d'éducation sont cités. Voici, notamment, desquels il s'agit :

1. La Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948);
2. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976)
3. La Convention internationale de l'O.N.U. sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1966)
4. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1962)
5. La Charte canadienne des droits et libertés (1985);
6. Le Code des droits de la personne de la Saskatchewan (The Saskatchewan Human Rights Code).

Les sections du rapport qui suivent présentent un survol des annales de l'éducation des Premières Nations, les résultats d'une enquête, menée en 1991, pour déterminer les tout derniers événements survenus dans les écoles fédérales, les écoles provinciales, les écoles séparées et les écoles de bande au Canada, des énoncés sommaires de chaque ministère de l'éducation des provinces et des territoires, la conclusion et les annexes, y compris deux bibliographies partielles des sources de renseignements sur l'éducation des populations des Premières Nations.

Pour plus de commodité, le terme *Premières Nations* comprend, dans le présent rapport, toutes les populations autochtones du Canada, c'est-à-dire les Indiens (inscrits ou non), les Métis, les Inuit et les Autochtones. Toutes les références figurant dans les documents cités sont telles que les auteurs ou les populations les ont présentées. Dans toutes les citations, le *genre* donné à l'origine par l'auteur est conservé.

Photo : John Burelle, Man.

Chapitre 2

L'éducation des Premières Nations : Survol historique

POUR PERMETTRE au lecteur de placer le contenu du présent rapport dans la perspective historique, la chronologie générale de l'éducation des Premières Nations au Canada est présentée. Elle comprend une étude de l'éducation traditionnelle, de l'éducation dispensée par les missionnaires et de l'éducation assurée par le gouvernement fédéral, de l'intégration (l'éducation dispensée par le gouvernement provincial) et de la gestion par les Indiens de leur propre éducation.

La plupart des comptes rendus, dans la ligne du « courant dominant » de l'éducation des Premières Nations au Canada, commencent par l'arrivée des Européens. Cette façon de présenter la question convient probablement du point de vue purement scolaire, mais il vaudrait la peine de considérer la forme d'éducation qui était dispensée auparavant.

Éducation traditionnelle

Bien avant l'arrivée des Européens en Amérique du Nord, les Indiens avaient élaboré leur propre façon d'enseigner, où la collectivité et le milieu naturel représentaient la « salle de classe » et où la terre était la mère de tous. Les membres de la collectivité étaient les enseignants et chaque adulte devait s'assurer que chaque enfant apprenait à bien vivre. Le pivot de cet enseignement était la foi dans le sacré, dans le Grand Esprit. D'après le *Gospel of the Redman*, « la civilisation du Peau-Rouge est

la plus spirituelle de toutes celles que le monde ait jamais connues[7] ». Seton ajoute :

> *La culture du Peau-Rouge est essentiellement spirituelle. Voici quelle est sa mesure du succès : Comment ai-je servi les miens? Son mode de vie, sa pensée, tous ses actes ont un sens spirituel qui se manifeste dans la vie courante et dans les rapports avec autrui par l'humilité, le partage, la collaboration, les rapports avec la nature (la terre, les animaux), la reconnaissance de l'Invisible et de l'Éternel, la façon dont il concevait, ressentait et percevait son univers*[8].

Des enseignements, souvent communiqués par des histoires, soulignaient le développement de toute la personnalité. Chaque groupe des Premières Nations possédait son propre héros légendaire (y compris le Corbeau, Nanabush et Wesakachak), qui transmettait un grand savoir. Ces êtres étaient considérés comme des agents de transformation, ou « magiciens de l'apprentissage »[9], grâce auxquels les enfants apprenaient les valeurs traditionnelles : l'humilité, l'honnêteté, le courage, la bonté et le respect.

La ségrégation de la famille était négligeable lors des événements (sociaux ou liés au travail), mais les enfants apprenaient qu'à certains moments, ils devaient se taire et laisser les adultes parler sans interruption. Le silence était considéré comme la pierre angulaire du caractère. Le chef Wabasha déclarait : « Tiens ta langue pendant ta jeunesse et, avec l'âge, il se pourrait que tu nourrisses une pensée qui soit utile à ton peuple »[10]. Le fruit du silence est « la maîtrise de soi, le courage ou l'endurance véritable, la patience, la dignité et le respect »[11].

L'éducation traditionnelle était liée inexorablement à l'aspect économique de la vie. On apprenait pour vivre, pour survivre. Très tôt, garçons et filles apprenaient à observer le milieu où ils évoluaient, à en tirer parti, à y faire face et à le respecter. Être indépendant, compter sur soi étaient des notions très estimées de cette culture. Les jeunes enfants

---

7. Ernest Thompson Seton et Julia Seton, *The Gospel of the Redman* (Winnipeg: Mary Scorer Books, 1963), p. 108.
8. Ernest Thompson Seton, *op. cit.*, p. 18.
9. Jo-ann Archibald, « Coyote's Story about Orality and Literacy », *Canadian Journal of Native Education* 17:2 (1990), p. 66.
10. Ernest Thompson Seton, *op. cit.*, p. 17.
11. *Ibid.*

apprenaient, par l'observation et la pratique, la chasse, le piégeage, la pêche, la récolte, la façon d'élever les enfants, la culture de la terre et la construction d'abris. Par l'expérience, ils apprenaient les moyens d'existence offerts par le milieu naturel.

Diverses cultures des Premières Nations reconnaissaient des rites de passage. Dans la plupart, la puberté s'accompagnait de cérémonies rituelles, souvent très compliquées. C'était un moment critique à la fois pour les garçons et pour les filles, qui étaient reconnus lors de leur passage à l'âge adulte et aux responsabilités qui en découlaient.

Très tôt dans la vie, le rôle que l'enfant devrait remplir à l'âge adulte était fixé. Par exemple, s'il devait devenir guérisseur ou sorcier, sa formation commençait très tôt, en tant qu'élève ou en tant qu'apprenti. La formation se poursuivait jusqu'à ce qu'il fût considéré comme étant prêt à assumer ce rôle.

L'éducation traditionnelle était en grande partie non scolaire et permettait au jeune enfant d'acquérir les compétences, l'attitude et les connaissances particulières qui devaient lui permettre d'occuper son rang dans la vie quotidienne, d'un point de vue spirituel[12]. Elle enseignait de nombreuses compétences pour la vie quotidienne, comme il est possible de le constater dans *Le piégeage du lapin*, que Victor Harper et Connie Singleterry décrivent aux pages 10 et 11.

Jeannette Armstrong décrit le point de vue traditionnel de l'éducation des Autochtones : Il s'agit d'une « évolution naturelle, fruit des activités quotidiennes ... assurant la continuité culturelle et la survie du bien-être mental, spirituel, affectif et physique du groupe culturel et de son milieu[13].

L'éducation dispensée par les missionnaires et par le gouvernement fédéral

Au début du XVII[e] siècle, l'Europe a envoyé au Canada des missionnaires chargés de créer des écoles pour les Indiens. Il s'agissait,

12. Jean Barman; Yvonne Hébert; et Don McCaskill, *Indian Education in Canada. Vol. 1: The Legacy* (Vancouver: University of British Columbia Press, 1986), p. 3.
13. Jeannette Armstrong, « Traditional Indigenous Education: A natural Process », *Canadian Journal of Native Education* 14:3 (1987), p. 14.

Le piégeage du lapin

Victor Harper et Connie Singleterry
(Nation crie et Nation ojibway)

Le piégeage du lapin se fait pour obtenir de la nourriture. C'est au cours de cette activité que, pour la première fois, l'enfant peut, entre autres, contribuer à l'approvisionnement en viande d'animaux sauvages. Il existe diverses façons de poser les pièges, par exemple sur des bâtons placés à l'horizontale, sur le côté de petits arbres ou, ce qui est le moins cruel, sur une jeune branche d'arbre, de façon que l'animal soit tiré vers le haut. Ce savoir se passe de père en fils.

Les plantes qui attirent le plus les lapins vers les pièges sont les branches de pin gris ou de peuplier. Les lapins foisonnent dans les pinèdes de pins gris. L'enfant cherche à poser les pièges à ces endroits-là. Il fait de la recherche.

Une fois l'endroit choisi, l'enfant doit y observer les pistes de lapins et choisir l'endroit où elles convergent. Il planifie donc à des fins pratiques.

Une fois le piège posé, l'enfant doit se concentrer sur ce qu'il a en vue. Le piège doit avoir la bonne longueur et être posé à la hauteur voulue, la boucle devant permettre à la tête du lapin d'y passer, mais pas le corps. Il faut que le piège soit attaché solidement à la branche, de façon à n'être ni défait, ni emporté. Des brindilles sèches doivent conduire le lapin au piège. Il faut donc que l'enfant fasse preuve de patience, de minutie, d'attention aux instructions des anciens et qu'il examine ce qu'ils ont fait pour s'assurer qu'il a bien posé son piège. Il doit faire un effort soutenu et coordonner ses connaissances. Des connaissances mathématiques et un bon raisonnement sont nécessaires. L'enfant doit savoir « lire » la piste.

De même, quand l'enfant rédige un rapport à l'école, il doit rassembler ses documents, étudier les ouvrages de bibliothèque qui sont disponibles, faire preuve de soin et de patience pour organiser son rapport et bien suivre les instructions et les conseils reçus. Il doit conserver à l'esprit l'objectif en vue. L'enseignant peut faire appel à la compétence à la recherche que l'enfant a acquise dans la nature.

L'enfant qui a bien posé des pièges et qui sait qu'il a fait de son mieux éprouve une grande satisfaction et anticipe le fruit de son travail — ce qui est vrai également pour les rédactions scolaires. Tout comme le lapin attrapé est la récompense du piégeage, le devoir bien fait et bien rédigé est la récompense de la recherche.

L'école peut également tirer parti des règles du piégeage comme point de départ de bien des domaines d'apprentissage. Étudions ci-dessous des exemples de certaines disciplines et de leur effet éventuel dans le cadre du programme d'études :

Mathématiques : mesurer, établir la moyenne de la prise, compter, mesurer temps et distance, estimer la longueur de fil qu'il faut et le coût du fil, estimer la prise d'après l'endroit choisi ou d'après la longueur du fil

Langue : examiner l'expérience et la compétence, rédiger un journal, lire des articles sur les lapins et des expériences de chasse, inventer des histoires, étudier des textes sur les lapins

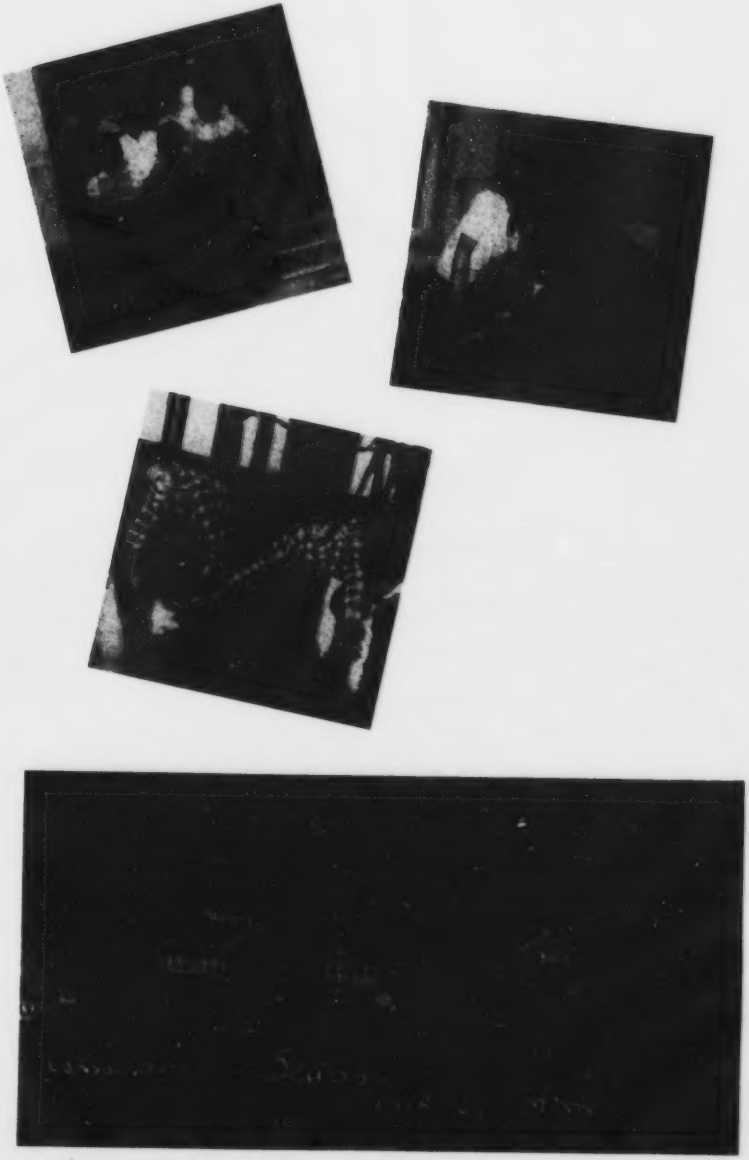
Sciences : étudier la végétation, le sol, la topographie; étudier l'habitat de l'animal; étudier l'anatomie, la reproduction, les prédateurs et les chaînes alimentaires, les changements saisonniers des animaux et de l'habitat

Hygiène : nutrition, chimie de la cuisson appropriée de la viande d'animaux sauvages

Sciences humaines : aliments traditionnels et recherche de nourriture, besoins fondamentaux universels, piégage évitant un excès de souffrance, utilisations traditionnelles de la peau de lapin (doublure de bottes, articles d'habillement, couvertures et langes de bébé), légendes et histoires, études de l'environnement, lecture de cartes et cartographie

Éducation physique : marche dans les bois, coordination et bonne capacité motrice.

- Victor Harper, et Connie Singleterry. « Learning from the Land to School: the Bear Lake-Stevenson River Project. » Networks 2:2 (1989), pp.1-6, 13-15.



L'École résidentielle autochtone de Birtle (Man.) au cours des années 1960.

croyait-on, de la meilleure façon de communiquer la civilisation chrétienne aux « autochtones » païens. L'Église catholique romaine a été la première à instruire les Indiens, durant les années 1600. Les églises protestantes n'ont commencé à le faire qu'au début du XIX[e] siècle. Les externats, créés en premier, ont été abandonnés contre les internats — de la fin des années 1800 aux années 1950 — bien que la construction de quelques externats ait continué et que la construction des externats dans les réserves se soit accélérée après 1950.

Internats

Les internats devaient isoler les enfants de leurs parents et les éloigner de l'influence de la réserve. Ils étaient souvent situés très loin de leur localité. Les enfants restaient à l'internat pendant au moins dix mois de l'année, dès l'âge de six ans (parfois même avant) et jusqu'à l'âge de 18 ans. Un inspecteur d'écoles décrit, vers le milieu des années 1800, les ofjectifs de l'internat de la façon suivante :

> *On ne peut pas faire beaucoup avec (le petit Indien). On peut lui enseigner à faire un peu de culture, d'élevage de bétail, à s'habiller de façon plus civilisée, mais c'est tout. L'enfant qui va dans un externat apprend peu de choses, et l'oublie vite, car son goût a été formé chez lui et l'aversion qu'il a pour le travail est héritée et jamais combattue*[14]

Les internats permettaient de dispenser l'enseignement de base pour préparer les élèves à devenir des fermiers, des bonnes, des mécaniciens, etc. Ils devaient préparer les enfants indiens à la vie domestique et à la vie chrétienne.

La vie en internat était étouffante. Séparés de leur famille, les enfants étaient soumis à un régime de travail très strict. Les garçons devaient nettoyer les écuries, réparer les machines, tuer le bétail et travailler dans les champs. De fait, de par le « plan de la demi-journée », ils passaient autant de temps à ces travaux manuels qu'en classe. Même chose pour les filles, qui passaient la moitié de leur temps à laver le linge, à coudre, à travailler dans la cuisine et à accomplir d'autres corvées ménagères.

---

14. Nicholas Hood Davin, *Report on Industrial Schools for Indians and Half-Breeds* (Ottawa : Imprimeur de la Reine, 1979), p. 2.

Le taux de mortalité élevé chez les élèves en internat caractérisait essentiellement ces établissements. Un grand nombre d'élèves mouraient de tuberculose. Il est estimé qu'au tournant du siècle, 50% des élèves dans ces écoles mouraient avant d'avoir pu tirer profit de l'éducation qu'ils avaient reçue[15].

Vers le milieu des années 1800, le gouvernement fédéral a commencé à dispenser l'enseignement aux Indiens. Cette époque a marqué le début de la direction des internats par l'Église et par le gouvernement. L'Église gérait l'école, y acquittait une partie des frais de fonctionnement et, surtout, assurait la direction spirituelle des élèves. Le gouvernement assurait l'inspection, établissait des règlements spéciaux et versait les subventions. En 1933, on comptait 80 écoles de ce genre, nombre le plus élevé qui ait jamais été enregistré. Les effectifs, de tous les âges, allaient d'une cinquantaine d'élèves à plus de 400.

La plupart de ces écoles ont fermé leurs portes vers le milieu des années 1980. En Saskatchewan, plusieurs existent encore cependant, mais elles relèvent des bandes des Premières Nations et offrent aux élèves un milieu qui correspond à leur culture.

Les internats ont eu un effet désastreux sur les Premières Nations. Pour s'y rendre, les enfants devaient quitter leurs parents et leur localité. Des générations entières de petits Indiens ont été privés d'une enfance normale, passée dans leur foyer. Ils ont été privés de liens avec les leurs et avec la façon dont leur famille concevait la spiritualité, le comportement convenable et le moyen de survivre. Pour beaucoup, l'internat signifiait la perte de la langue maternelle (moyen principal d'acquérir la culture, de la partager et de la transmettre d'une génération à l'autre), d'où interruption brusque et tragique de la culture de ces populations.

L'internat a suscité un conflit culturel, l'aliénation, une idée de soi négative et l'absence de préparation à l'autonomie, à l'emploi et à la vie.

Une grande partie de ce qui était appris et de l'expérience acquise s'opposait aux principes des sociétés traditionnelles des Premières Nations — ce qui était d'ailleurs voulu.

15. H. J. Vallery, « *A History of Indian Education in Canada* », thèse de maîtrise inédite, Université Queen's, Kingston, Ontario, 1942, p. 140.

Intégration - Éducation assurée par les gouvernements provinciaux

Durant les années 1950 et 1960, la politique de « civilisation et de christianisation » s'est transformée en politique d'intégration. Du point de vue administratif, l'intégration consistait à amener les enfants des Premières Nations à fréquenter les écoles des provinces. La politique d'intégration a été introduite en 1948, et le gouvernement du Canada a réussi, au point culminant, à ce que près de 60% d'élèves des Premières Nations aient fréquenté des écoles « intégrées » (43% à l'heure actuelle). Le programme d'intégration a été introduit et s'est poursuivi pour ainsi dire sans consultation préalable avec les parents et les enfants des Premières Nations, ni avec la collectivité non autochtone. Les enseignants n'ont pas été spécialement préparés à accueillir les enfants d'une autre culture et le programme d'études n'a pas été spécialement modifié.

En 1967, M. Harry Hawthorne, professeur à l'Université de Colombie-Britannique, a publié une étude en deux volumes des Indiens contemporains (voir la liste de ses 41 recommandations à l'Annexe I). En 1972, le **Winnipeg Free Press** a cité un certain nombre des conclusions de M. Hawthorne sur l'éducation des Indiens. Voici ce qu'énonçait l'article :

Étude des difficultés suscitées par les écoles pour Indiens

La crise de l'éducation des Indiens semble dicter que sur les 72 000 enfants autochtones qui fréquentent une école canadienne cet automne, 97 pour cent abandonneront les études avant d'avoir obtenu le diplôme d'études secondaires.

Pourquoi les Indiens et Métis abandonnent-ils les meilleurs systèmes scolaires qui soient? Le Pr H. B. Hawthorne, du Département d'anthropologie de l'Université de Colombie-Britannique, l'une des autorités en Amérique du Nord des questions indiennes, décrit la difficulté dans une énorme étude en deux volumes sur les Indiens contemporains, qui a été remise au gouvernement fédéral. « La formation précoce (au foyer) des petits Indiens ne peut être comparée à la formation que les enfants non indiens suivent au même moment, ni être égalée par elle. Donc, l'attente des Indiens

et l'attente des non-Indiens qui commencent à étudier diffèrent : leur conception des choses est différente; des règles différentes inspirent leur comportement.

« La différence de l'orientation générale est, en définitive, d'une importance capitale pour l'enfant indien. La scolarisation interrompt ou heurte sa façon d'apprendre, le force à « désapprendre » ce qu'il avait appris et à apprendre autre chose, qu'il aurait dû savoir dès le début de sa scolarisation pour étudier au même rythme que ses camarades non indiens ».

Le rapport ajoute que l'enfant indien prend du retard dès le début, parce qu'il doit apprendre une foule de choses qui sont déjà familières à l'enfant non indien. À mesure que des sanctions négatives sont prises à son égard, au début de sa scolarité (à cause d'un comportement qu'il ne peut ni dominer, ni adapter) et à mesure qu'il prend du retard sur ses camarades non indiens, tout effort de sa part pour réussir devient futile. Sa motivation faiblit. L'échec s'installe.

L'idée que l'élève indien est un élève déficient et sans ambition est une idée préconçue de l'école, à laquelle l'enfant doit se conformer.

L'ambiance de l'école, les tâches coutumières, les récompenses et les attentes sont une expérience plus dangereusement différente pour l'élève indien que pour les autres.

Tant que l'école et la collectivité des Indiens et celle des non-Indiens n'arriveront pas à un compromis, l'impasse demeurera. L'élève indien continuera à mal juger sa propre valeur; sa réussite scolaire sera jugulée.

Les écoles pour enfants de la majorité ne peuvent pas accueillir aisément les enfants de la minorité. Des dispositions peuvent être prises cependant à cet égard, par exemple : classes auxiliaires, formation compétente et enseignement répondant aux besoins[16].

16. « Indian School Problems Studied », *Winnipeg Free Press*, 1972. Article sur le rapport Hawthorn.

L'« intégration » n'a pas représenté la réponse au besoin d'une éducation qui soit utile aux enfants des Premières Nations. Dans son soliloque intitulé *A Talk to Teachers*, feu chef Dan George fait la remarque suivante sur l'intégration :

> *Vous employez de bien grands mots au sujet de l'intégration dans les écoles. L'intégration existe-elle vraiment? Peut-on parler d'intégration à l'école tant que l'intégration dans la société n'existe pas?... Si l'intégration n'est pas celle du cœur et de l'esprit, seule la présence physique est là... les murs sont aussi hauts que des chaînes de montagnes*[17].

Dans bien des écoles, l'intégration ne s'est traduite que par la « présence physique ». Le programme n'a pas suscité l'intégration véritable, accompagnée de la reconnaissance de cultures différentes, mais l'assimilation à la société dominante des élèves des Premières Nations.

La maîtrise indienne de l'éducation indienne

Au cours des années 1960, les chefs des Premières Nations ont commencé à réagir ouvertement à l'état déplorable de leur population. Devant les préoccupations en matière d'éducation des populations des Premières Nations, le Comité permanent des affaires indiennes du gouvernement fédéral a été chargé de rédiger un rapport sur l'éducation des Indiens. Ce rapport, qui a été déposé à la Chambre des communes le 22 juin 1971, présentait au public canadien les difficultés auxquelles les populations indiennes faisaient face en matière d'éducation. En voici certaines conclusions :

- Taux d'abandons scolaires quatre fois plus élevé que la moyenne canadienne (96% des enfants indiens ne terminaient pas leurs études secondaires);

- Taux de chômage connexe de 50% en moyenne pour les hommes d'âge adulte (jusqu'à 90% dans certaines localités);

17. Le Chef Dan George, « A Talk to Teachers », soliloque inédit, s.d.

- Dans les manuels qui sont utilisés dans les écoles fédérales et dans les écoles provinciales, « inexactitudes et omissions » concernant la contribution des Indiens à l'histoire du Canada;

- Retard quant à l'âge et à l'année d'études dû à la langue et au désavantage précoce, qui va en s'accélérant au fil de la scolarisation de l'élève, au niveau primaire;

- Moins de 15% des enseignants avaient une formation spéciale en éducation dans une autre culture et moins de 10% connaissaient une langue indienne;

- Majorité des parents indiens non informés sur les conséquences de la décision de transférer les enfants de l'école de la réserve à l'école provinciale[18].

Le livre blanc du gouvernement daté de 1969, inspiré de l'idée d'éliminer le statut spécial des Indiens, et la grève d'une école des Premières Nations qui a eu lieu en 1971 dans le nord-est de l'Alberta (protestation contre les installations scolaires dans les réserves) ont suscité la réaction des populations des Premières Nations. La Fraternité des Indiens du Canada (appelée désormais Assemblée des Premières Nations) a créé un comité de travail devant tenir compte d'une prise de position nationale sur l'éducation. Le Comité a rédigé un document, intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne (MIEI)*. En février 1973, le ministre des Affaires indiennes a reconnu officiellement le document MIEI en déclarant : « J'ai donné l'assurance à la Fraternité des Indiens du Canada que mon ministère et moi sommes totalement engagés à atteindre les objectifs scolaires pour les Indiens qu'énonce la proposition de la Fraternité »[19].

La politique canadienne repose sur des déclarations d'organismes indiens dans les provinces et les territoires englobant tous les soucis des Indiens concernant l'éducation. Elle est due à l'inquiétude des parents au sujet des échecs scolaires continus de leurs enfants et à l'impression d'aliénation que ressentent ces derniers depuis nombre d'années dans les écoles fédérales et dans les écoles provinciales.

---

18. *Rapport du Comité permanent des Affaires indiennes* (Ottawa : Imprimeur de la Reine, 1971).
19. Harold Cardinal, *The Rebirth of Canada's Indians* (Edmonton : Hurtig Publishers, 1977) pp. 59-60.

La politique relève de deux principes scolaires qui sont reconnus dans la société canadienne : la responsabilité des parents et la direction locale. Il y est reconnu que les parents indiens doivent avoir les mêmes droits fondamentaux à la décision sur la sorte d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants que les autres parents au Canada. Elle favorise l'idée fondamentale de gestion locale, qui distingue du régime totalitaire le régime politique libre du gouvernement démocratique.

La nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation des Indiens a suscité cette orientation. Le besoin d'un enseignement qui corresponde aux principes des populations indiennes est reconnu comme étant absolu : « Nous tenons à ce que l'enseignement dispensé communique à nos enfants un sens prononcé de leur identité et la confiance dans leur propre valeur et dans leurs aptitudes »[20].

Les principes de l'éducation des populations des Premières Nations sont, de bien des façons, plus solides et plus universels que ceux qui prédominent dans les sphères scolaires actuelles. Au lieu d'un aperçu historique unilatéral, les Premières Nations tiennent à ce que leurs enfants apprennent une histoire du Canada qui honore leurs coutumes, leurs valeurs, leurs accomplissements et leurs contributions. Voici comment George Manuel l'énonce :

> *Nous tenons à ce que nos enfants apprennent la science et la technologie de façon qu'ils contribuent à l'harmonie entre l'homme et la nature... non pas à sa destruction. Nous tenons à ce que nos enfants étudient d'autres peuples dans la littérature et les sciences humaines et, ce faisant, apprennent à respecter les valeurs et la culture des autres. D'après nos principes d'éducation, l'apprentissage et l'enseignement font partie intégrante de la vie, à la fois pour l'enseignant et pour l'enfant. Il ne s'agit pas d'étudier cinq heures par jour, pendant cinq jours par semaine, et cela pendant une douzaine d'années. Il s'agit d'un engagement à vie*[21].

Le document présente des principes, en quatre points, qui traitent de la responsabilité des parents, du programme d'études et des programmes scolaires, des enseignants et des installations scolaires.

20. Fraternité des Indiens du Canada (1972), *op. cit.*, p. 3.
21. George Manuel, *The Fourth World: An Indian Reality* (Toronto: Collier-Macmillan, 1974).

Responsabilité des parents

En vertu des onze grands traités qui ont été passés entre les Indiens et le gouvernement fédéral et selon la *Loi sur les Indiens*, le gouvernement fédéral du Canada doit verser des fonds pour assurer l'éducation des Indiens. C'est un fait incontestable. Le principe de « gestion par les Indiens » ou de « gestion locale » ne contredit ni n'annule cette obligation fédérale fondamentale. La responsabilité financière du gouvernement ne justifie pas sa domination sur la vie des populations indiennes. Selon cet énoncé de principes, les parents indiens exigent de participer à l'éducation de leurs enfants par une concertation avec le gouvernement.

Programmes

Le programme d'études doit être organisé de façon à tirer parti de la familiarisation de l'enfant avec son propre milieu culturel pour commencer son apprentissage du monde extérieur. La collectivité doit y participer et modifier le programme. Aucune innovation au programme d'études, aux méthodes pédagogiques ou au rapport enseignant-élèves ne peut s'implanter si les parents ne sont pas persuadés de son utilité.

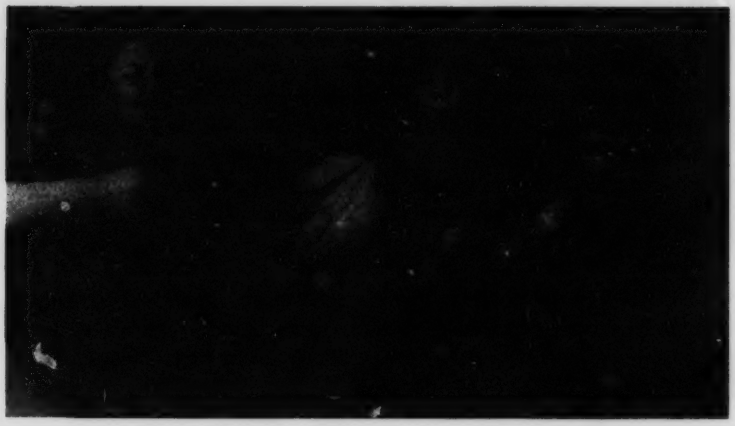


Photo : Kari Garnier

Enseignants et conseillers

Le gouvernement fédéral doit contribuer à la formation d'Indiens comme enseignants et conseillers, de concert avec les populations des Premières Nations. L'expérimentation et la souplesse des structures doivent permettre aux Indiens doués et ayant de l'ambition de profiter des programmes de formation. Des enseignants et conseillers non indiens devraient recevoir une formation supplémentaire, les préparant à faire face à des circonstances d'une autre culture et leur enseignant la façon de rendre le programme d'études qui s'adresse aux enfants indiens plus intéressant, c'est-à-dire correspondant mieux à leurs besoins, et de faire en sorte que les élèves aient conscience de leur culture et en soient fiers.

Installations scolaires

Les installations scolaires doivent répondre aux besoins de la population locale. Il faut remplacer les bâtiments et le matériel inférieurs.

Résumé et conclusion

Il ressort de cet aperçu général qu'en 300 ans, les missionnaires, le gouvernement fédéral et les gouvernements des provinces n'ont pas réussi à dispenser un programme scolaire satisfaisant, convenant aux Premières Nations. Cet échec a été attribué à plusieurs facteurs : absence de principes uniformes d'éducation, accompagnés d'objectifs clairement énoncés; absence de programme intéressant, inspiré de la vie de tous les jours des populations des Premières Nations; manque d'enseignants spécialisés; installations scolaires laissant à désirer; surtout, manque de participation des parents et de la collectivité à l'éducation des enfants.

D'après des études de l'intégration des enfants des Premières Nations, cette dernière provoque l'aliénation et un choc d'identité, qui sont observables. Les élèves des Premières Nations sont coincés entre deux cultures, se trouvent rejetés d'elles et sont littéralement bloqués entre elles.

Grâce aux principes du document MIEI, l'effet de la responsabilité

des parents et de la gestion locale s'est clairement traduit, ces vingt dernières années, par des changements constructifs, notamment l'augmentation du nombre d'élèves des Premières Nations qui terminent leurs études secondaires et qui vont à l'université ou dans un collège, l'augmentation du nombre d'enseignants des Premières Nations et les recherches de plus en plus nombreuses exécutées par les Premières Nations qui donnent une bonne idée de l'effet des diverses formes d'éducation. Surtout, les difficultés et les enjeux présentés dans le document MIEI se précisent et des efforts sont tentés pour y remédier.

Voici, résumés par MacPherson (1991), certaines de ces difficultés et de ces enjeux :

1. *Il n'existe aucune définition ni aucun accord sur le sens de «contrôle».*

2. *Le contrôle par les Indiens n'a jusqu'à maintenant signifié rien de plus que la gestion par les Indiens (ou pis encore, la participation à la gestion) des politiques et des programmes fédéraux.*

3. *L'attribution de plus de pouvoirs aux Indiens sur leur éducation n'améliorera pas l'éducation des enfants indiens si on ne prévoit pas de perfectionner les systèmes de soutien et d'augmenter le financement pour faciliter la transition.*

4. *L'attribution de plus de pouvoirs aux Indiens sur leur éducation ne permettra pas de ranimer l'identité indienne chez les enfants indiens si les écoles administrées par des Indiens copient simplement les programmes d'études, les programmes et les politiques des écoles provinciales en raison de l'absence du soutien et des fonds nécessaires pour la promotion des programmes encourageant les différences des Indiens.*

5. *L'expérience nous a enseigné que de considérer le contrôle par les Indiens et le contrôle local comme équivalents n'était pas approprié pour tous les aspects de l'éducation des Indiens.*

---

22. James C. MacPherson, *op. cit.*, p. 4.

Photo: Billy Brittain, Sask.

Le besoin de reconnaître légalement la compétence des Premières Nations en matière d'éducation est critique pour améliorer la situation. Cela a été reconnu très tôt comme une grosse pierre d'achoppement. La *Loi sur les Indiens* ne prévoit rien, juridiquement, pour le transfert aux bandes d'Indiens de la gestion de l'éducation qui incombe au ministre. Elle autorise le ministre à passer des ententes avec les gouvernements des provinces et des territoires, avec les conseils d'écoles publiques ou d'écoles séparées ou avec des organismes religieux ou philanthropiques, mais pas avec les bandes d'Indiens. Il est clair que le manque de loi représente l'obstacle fondamental à *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Sans loi, la situation ne pourra être que légèrement modifiée. Avec une loi, la bande d'Indiens ou le groupe de bandes pourraient élaborer leur propre loi sur l'éducation et fixer leurs propres services administratifs, leur propre orientation et leurs propres objectifs.

En 1988, l'Assemblée des Premières Nations a achevé son étude nationale de l'éducation des Premières Nations. Elle devait permettre d'établir les progrès de la mise en œuvre de la politique présentée dans le document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, d'en déterminer les obstacles et de recommander une orientation et des changements législatifs. Cette étude importante, en trois volumes, s'intitule *Tradition et Éducation, vers une vision de notre avenir*.

Voici l'un des faits les plus révélateurs de l'étude : Au bout de 16 ans, il n'a toujours pas été suppléé à nombre des carences scolaires qui ont été constatées en 1972. L'étude signale que les programmes scolaires suivis par les Indiens favorisent essentiellement l'assimilation, dans le programme d'études, dans le matériel d'apprentissage, dans la pédagogie employée, dans les objectifs de l'apprentissage et dans la formation des enseignants et des administrateurs scolaires.

L'étude est axée sur quatre grandes questions : compétence, gestion, qualité et ressources de l'éducation des Premières Nations. Les recommandations pour chacune d'elles, figurant dans le Volume trois du résumé des points saillants du Rapport de l'Assemblée des Premières Nations, se trouvent à l'Annexe II.

Chapitre 3

L'enquête

EN MAI 1991, l'Association canadienne d'éducation s'est mise en rapport avec des directrices et des directeurs d'école fédérale, d'école de bande, d'école provinciale, et avec des directrices et des directeurs généraux, pour leur demander de l'appuyer dans une étude devant déterminer l'évolution actuelle de l'éducation des populations des Premières Nations. Des personnels dans chaque école ont rempli le formulaire envoyé.

Des questions fondamentales ont été posées pour déterminer l'évolution dans les domaines suivants :

- énoncés de mission ou de principes
- programmes et cours
- documents et ressources pédagogiques
- langues des Premières Nations (autochtones)
- projets de développement
- participation des parents ou de la collectivité
- progrès des élèves ou difficultés pour les élèves.

Les questions étaient de nature générale. Par exemple, aucune période de référence n'était citée pour la question sur la participation à l'éducation des populations des Premières Nations.

Il était possible d'ajouter des remarques. Les écoles devaient retourner le formulaire avant le 15 juin 1991. Des renseignements complémentaires ont été recueillis, puis analysés les huit mois suivants.

Au cours de l'été, un groupe de diplômés des Premières Nations de l'Université de Colombie-Britannique a analysé les renseignements procurés par l'enquête, dans le cadre d'un cours de méthodes de recherche en éducation. Les renseignements ont été comparés selon quatre types d'écoles (publiques, séparées, de bande et fédérales), dans les provinces et les territoires du Canada, selon les années d'études, et en pourcentages des effectifs d'élèves des Premières Nations. Les «années d'études » se regroupaient ainsi : primaire, secondaire, primaire-secondaire et préscolaire. Trois catégories de pourcentages des effectifs des Premières Nations étaient choisis : 0-9% d'élèves des Premières Nations; 10-39% d'élèves des Premières Nations; 40%, ou plus, d'élèves des Premières Nations.

L'échantillon et les résultats

Des exemplaires de l'étude ont été envoyés non seulement à chaque conseil d'écoles publiques et à chaque conseil d'écoles séparées (catholiques) abonné aux services d'information de l'Association canadienne d'éducation, mais aussi à toutes les écoles de bande (d'après la liste de 1988-1989) et à toutes les écoles fédérales. Les écoles et les conseils scolaires devaient tous polycopier les formulaires et les distribuer aux écoles ou aux conseils susceptibles de s'y intéresser, ou participant à l'éducation des populations des Premières Nations.

D'après la description qui précède, il ressort que les renseignements ont été obtenus grâce à l'effet « boule de neige ». Ils devraient donc, au lieu de donner des estimations précises *du nombre* d'écoles qui, par exemple, dispensent des cours d'études autochtones, révéler surtout *la grande diversité* des réactions. Il faut néanmoins examiner la fréquence des diverses réactions, tout en tenant compte du manque de précision. Ces renseignements donnent une «idée approximative» du nombre de domaines où l'information manque et peuvent encourager d'autres recherches. En outre, les résultats permettent aux écoles de rassembler des idées sur les stratégies et les démarches utilisées éventuellement par d'autres et, jusqu'à un certain point, d'échanger des renseignements.

Dans le compte rendu des résultats de l'étude, un extrait du document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne (MIEI)* (document de principes daté de 1972) précédera, s'il y a lieu, l'étude des résultats. Des extraits sont donnés pour chacun des cinq domaines suivants : énoncés de mission, programmes et cours, langues, participa-

tion des parents ou de la collectivité, progrès et difficultés. Le lecteur peut personnellement comparer l'orientation du document *MIEI* et les conclusions de l'étude. **En outre, selon les populations des Premières Nations que servent les diverses écoles, le lecteur devrait peut-être comparer les conclusions de l'étude à l'énoncé de principes des populations en cause.**

Dans la présentation des résultats de l'étude, les chiffres peuvent différer légèrement parce que les représentants des écoles n'ont pas tous répondu à chacune des questions. Les « différences » dont il est question dans le texte qui suit signifient des « différences statistiques importantes ». À cause du nombre assez élevé de comparaisons statistiques, le coefficient alpha de signification a été fixé de façon très conservatrice à 0,0001.

Description de l'échantillon

Cinq variables descriptives ont été recueillies : type d'école, province, années d'études, proportion des effectifs des Premières Nations, années de participation à l'éducation des populations des Premières Nations.

1. Type d'école - Au total, 458 écoles ont répondu au questionnaire. Sur ce nombre, 454 ont répondu à la question sur le type d'école dont il s'agissait. Voici la répartition des réponses :

Écoles publiques	333	73,3%
Écoles séparées	74	16,3%
Écoles de bande/écoles publiques de bande	39	8,5%
Écoles fédérales	8	1,9%

2. Province - 445 écoles ont indiqué dans quelle province elles étaient. Voici l'ordre de fréquence des réponses :

Ontario	117	26,3%
Colombie-Britannique	98	22,0%
Alberta	70	15,7%
Saskatchewan	55	12,4%
Manitoba	27	6,1%
Territoires du Nord-Ouest	21	4,7%

Les autres provinces et territoires ont contribué chacun moins de 20 formulaires.

3. Effectifs - La question des années d'études dispensées ne figurait pas explicitement dans l'enquête, mais faisait partie de la question sur les programmes ou les cours à contenu autochtone. Sur les 458 écoles, 257 ont mentionné les années d'études :

Primaire	141	54,9%
Primaire/secondaire	39	15,2%
Secondaire	73	28,4%
Préscolaire	4	1,6%

Dans l'échantillon total, les écoles primaires-secondaires figuraient le plus souvent en Alberta (8/31, soit 25,8%) et le moins souvent en Ontario (3/56, soit 5,4%) et au Nouveau-Brunswick (1/14, soit 7,1%).

4. Effectifs d'élèves des Premières Nations - Sur les 458 réponses, 429 écoles ont cité l'effectif global et le pourcentage d'élèves des Premières Nations :

0-9% d'élèves des P.N.	186	43,4%
10-39% d'élèves des P.N.	132	30,7%
40% et plus d'élèves des P.N.	111	25,8%

L'effectif scolaire moyen était de 484 élèves, sur lesquels 76, en moyenne, soit 15,7%, venaient des Premières Nations. Les écoles de bande ont présenté, comme il fallait s'y attendre, la proportion la plus élevée d'élèves des Premières Nations, soit 100% dans la plupart des cas. Les écoles publiques ont présenté, en moyenne, le pourcentage le plus faible.

Un nombre d'écoles plus élevé que la moyenne en Saskatchewan (24/53, soit 45,3%), au Manitoba (11/23, soit 47,8%) et au Québec (10/17, soit 58,8%) comptaient au moins 40% d'élèves des Premières Nations par rapport au taux global de 25,8%. Les écoles en Alberta (6/62, soit 9,7%) et en Ontario (13/114, soit 11,4%) comptaient 40% et plus d'élèves des Premières Nations moins souvent que la moyenne.

5. Années de participation à l'instruction des élèves des Premières Nations. Un peu moins de 40% de ceux qui ont répondu au questionnaire (c'est-à-dire 182) ont répondu à la question sur la durée de

Victor Harper, maintenant enseignant à Wassagamack, et Verna Kirkness, directrice de la First Nations House of Learning de l'Université de la Colombie-Britannique. Photo prise lors d'un congrès au Manitoba il y a quelques années.

- Photo : Connie Singleterry

participation à l'éducation des populations des Premières Nations. En moyenne, les écoles ont mentionné qu'elles y participaient depuis 22 ans (soit depuis 1970). Les écoles en Alberta (29,5 années) et aux Territoires du Nord-Ouest (38,8 années) ont rapporté la participation la plus longue, tandis que les écoles au Québec et à Terre-Neuve ont rapporté la participation la plus courte (14 années respectivement). Les autres provinces participent à l'éducation des populations des Premières Nations depuis une vingtaine d'années. Aucune différence à noter dans la durée de participation selon le type d'école, selon l'année d'études ou selon la proportion de l'effectif des Premières Nations à l'école.

Limites de l'étude

D'après les descriptions qui précèdent, il est clair qu'un certain nombre de facteurs limitent l'étude :

1. l'effet « boule de neige » du sondage;
2. le nombre disparate de réponses de chaque type d'école, spécialement la faible réponse des écoles de bande;
3. le manque de réponses des écoles du Territoire du Yukon;
4. le court délai d'obtention des réponses : les questionnaires ont été postés le 14 mai 1991 et les réponses devaient être reçues avant le 15 juin 1992;
5. l'absence de renseignements précis sur les Indiens non inscrits, sur les Inuit et sur les Métis;
6. la faible fréquence d'un certain nombre de variables, ce qui perturbe les hypothèses statistiques et limite les conclusions possibles.

Soulignons encore qu'il faut user de beaucoup de prudence dans l'interprétation des conclusions. À cause de la méthode qui a été employée, rien n'assure que l'échantillon est bien représentatif de la population scolaire au Canada (écoles publiques, écoles séparées, écoles de bande ou écoles fédérales). Les conclusions ne devraient donc être utilisées que pour des estimations approximatives et pour l'étude et la planification de stratégies de recherche et d'intervention au lieu de l'établissement d'estimations exactes sur l'état de l'éducation des populations des Premières Nations au Canada.

Chapitre 4

Résultats de l'enquête

DANS LE COMPTE rendu des résultats de l'enquête, un extrait du document intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI) précède, s'il y a lieu, l'étude de l'analyse. Le document a trait aux Indiens inscrits. Cependant, les principes de la responsabilité des parents et de l'autonomie, ainsi que le programme d'études qui convient dans l'orientation adoptée, sont en général considérés comme représentant le fondement de l'éducation utile et enrichissante des populations des Premières Nations.

Énoncés de mission

Orientation de la MIEI - Selon les principes de l'éducation des Indiens qui sont exprimés dans le document daté de 1972, voici ce qui est énoncé :

> *Selon la tradition des Indiens, chaque adulte est personnellement responsable de chaque enfant et doit s'assurer qu'il apprend tout ce dont il aura besoin pour mener une vie satisfaisante. Tout comme nos ancêtres savaient parfaitement ce qui rendait un homme honnête et ce qui permettait de vivre une vie satisfaisante dans leur société, nous aussi, Indiens modernes, voulons que nos enfants apprennent que le bonheur et la satisfaction procèdent :*
>
> - *de la fierté de soi;*
> - *de la compréhension du prochain;*
> - *d'une vie menée dans le respect des lois de la nature.*

Voici les leçons qui sont nécessaires à la survie au XX^e siècle.

- *La fierté nous encourage à reconnaître et à utiliser nos talents et à acquérir les savoirs dont nous avons besoin pour gagner notre vie;*

- *La compréhension du prochain nous permet de rencontrer sur un pied d'égalité d'autres Canadiens et de respecter les différences culturelles, tout en rassemblant nos ressources pour le bien commun;*

- *La vie menée dans le respect des lois de la nature assure le maintien de l'équilibre entre l'homme et son milieu qui est nécessaire pour assurer l'avenir de notre planète et pour favoriser le climat dans lequel la sagesse des Indiens s'est toujours épanouie.*

Nous tenons à ce que l'éducation communique à nos enfants les connaissances qui leur permettront de se comprendre et d'être fiers d'eux, ainsi que les connaissances qui leur permettront de comprendre le monde où ils évoluent.

Nous tenons à ce que l'éducation assure un milieu où nos enfants peuvent acquérir l'attitude et les valeurs fondamentales qui sont mises en honneur dans la tradition et la culture des Indiens. Les valeurs que nous tenons à passer à nos enfants, les valeurs qui font de notre peuple une grande race ne figurent pas dans des livres. Il faut les puiser dans notre histoire, dans nos légendes et dans notre culture. Nous croyons que si l'enfant indien comprend bien les grandes valeurs du peuple indien, il aura des raisons d'être fier de notre race, et d'être fier d'être Indien.

Notre vœu est que les valeurs auxquelles nous donnons le plus de prix dans notre culture modèlent le comportement de nos enfants. En entrant à l'école, ils possèdent déjà une attitude et des habitudes qui sont le fruit de leur expérience familiale. Les programmes scolaires sur lesquels ces valeurs ont influé respectent la priorité culturelle et sont le prolongement de l'éducation que les parents donnent à leurs enfant dès leur plus jeune âge. Ces toutes premières leçons mettent l'accent sur l'autonomie, sur le respect de la liberté

personnelle, sur la générosité, sur le respect de la nature et sur la sagesse.

Tout cela occupe une place spéciale dans le mode de vie des Indiens. D'autres cultures peuvent les comprendre et les interpréter différemment, mais les enfants indiens doivent pouvoir se créer un échelle des valeurs qui soit compatible avec leur propre culture.

L'écart entre nos populations et celles qui ont choisi, souvent avec joie, de se joindre à nous pour demeurer dans notre très beau et très généreux pays est grand quand il s'agit de se comprendre et de saisir les différences. Pour surmonter cet obstacle, il faut que les enfants canadiens, de quelque race qu'ils soient, puissent, durant leurs années de scolarité, apprendre l'histoire, les coutumes et la culture des premiers habitants de notre pays — et ses premiers citoyens. Nous proposons que les autorités de l'éducation, et notamment celles des ministères de l'Éducation, en tiennent compte dans les programmes d'études et dans les manuels qui sont choisis dans les écoles au Canada[23].

Analyse des renseignements - 431 écoles ont répondu à la question sur la réalité d'un énoncé de mission ou sur une orientation concernant l'éducation des populations des Premières Nations. À peine plus du quart (117, soit 27,1%) possédaient un énoncé de ce genre. Le nombre d'écoles dotées d'un énoncé de mission ne différait ni dans les provinces, ni dans les écoles de niveaux d'enseignement différents (niveau primaire, par exemple).

À l'instar de toutes les écoles ayant plus de 40% d'autochtones (56/109 écoles, soit 50,9%), les écoles de bande avaient, plus souvent que la moyenne (23/38 écoles, soit 60,5%), un énoncé de mission. Inversement, les écoles à faible pourcentage d'élèves des Premières Nations, ainsi que les écoles publiques (67/315 écoles, soit 21,3%), étaient moins souvent dotées d'un énoncé de mission que la moyenne (24/170 écoles, soit 14,1%).

Sur les 117 écoles qui étaient dotées d'un énoncé de mission, ou d'une orientation, 47 (40,1%) avaient un énoncé général relatif à tous les

23. Fraternité des Indiens du Canada, *op.cit.*, pp. 1-2.

élèves, quelle qu'ait été leur ascendance. Les 47 écoles étaient toutes des écoles publiques ou des écoles séparées, réparties dans toutes les provinces et comptant un effectif d'élèves des Premières Nations allant de 1% à un peu plus de 60%. Ces énoncés généraux pouvaient ne comprendre qu'une seule phrase : « (L'école) s'efforce d'être un milieu sûr et bienveillant, contribuant à la formation de membres de la société qui soient responsables, grâce aux meilleurs programmes possibles et à des liens solides entre le foyer et l'école ». D'autres énoncés de mission couvraient jusqu'à trois pages de texte, à simple interligne, englobant de nombreux aspects de la scolarisation (importance du foyer et de la collectivité, affermissement du respect de soi, formation sociale, créativité, normes scolaires, sécurité, éducation permanente et, notamment dans les écoles séparées, importance de l'aspect spirituel chrétien).

Indépendamment de la longueur de l'énoncé, il ressort que l'individualité de l'élève doit être respectée. Par exemple, une personne déclare : « Le conseil scolaire croit en la diversité des besoins et des capacités des êtres humains et en la nécessité que tous acquièrent le sentiment de leur propre valeur et de leur dignité. Le conseil cherche... à s'assurer que le système scolaire est très souple, afin de permettre à tous de répondre à leurs besoins personnels ». Pourtant, même dans ce contexte général, d'autres ont déclaré qu'« ils ne faisaient aucune distinction entre les élèves » (selon une réponse).

Un peu moins du tiers des écoles (15/47, soit 31,9%) intégraient la « culture » dans l'énoncé de mission ou l'orientation. Selon un énoncé typique, l'orientation voulait « reconnaître, encourager et honorer le patrimoine culturel de tous les élèves ». Deuxième exemple d'un tel principe : l'énoncé selon lequel « ... nous accepterons chaque élève à son niveau de maturité intellectuelle, sociale, culturelle et physique ... » .

Par contre, certaines écoles estimaient que leur mission consistait en partie à enseigner le respect et l'estime, dans un sens multiculturel, par exemple : « susciter de l'estime pour les coutumes, les cultures et les convictions de groupes culturels très divers ». Dans trois écoles sur les 47, ceux qui ont répondu ont déclaré que tous les élèves étaient traités de la même façon, indépendamment « de la race, de la couleur ou de la foi » (selon deux écoles). La troisième a interprété de la façon suivante le principe d'égalité : « A, c'est A; G, c'est G; F, c'est F; NON PAS des élèves des Premières Nations ou non des Premières Nations, MAIS des élèves qui aiment apprendre ensemble, dans un milieu qui soit sûr, confortable et bienveillant ».

Sur les 117 écoles, les 70 autres (59,8%) ont répondu par un énoncé de mission, ou de principes, se rapportant de façon un peu plus particulière aux élèves et aux soucis des Premières Nations. Dix-neuf (27,1%) d'entre elles étaient des écoles de bande ou des écoles fédérales. Aucune différence dans la répartition des écoles dans la province ou dans le ou les territoires. L'effectif autochtone allait de 5% à plus de 85% dans les écoles ne relevant pas d'une bande et, comme il fallait s'y attendre, représentait habituellement à 100% l'effectif des écoles de bande. Les principes différaient considérablement par la longueur — comme les énoncés généraux dont il est question plus haut — allant d'une phrase unique à plusieurs pages.

Une impression générale se dégage des 70 énoncés de mission ou de principes : Les élèves des Premières Nations ont droit à des programmes spéciaux d'une sorte ou d'une autre. Dix-huit personnes (25,7%) l'ont clairement déclaré, c'est-à-dire que, pour répondre aux besoins sociaux et scolaires des élèves des Premières Nations, il faut créer, ou adapter, des programmes. Deux (2,9%) déclarations énonçaient l'idée très générale que les enfants des Premières Nations devaient « fonctionner » dans deux cultures (la leur et celle de la majorité), tandis que trois (4,3%) ont parlé de la nécessité de familiariser davantage tous les élèves et tous les personnels avec les cultures des Premières Nations.

Sept (10%) des énoncés déclaraient qu'il fallait des cours de rattrapage d'une sorte ou d'une autre. Sur les sept, cinq en parlaient en termes généraux : « ... créer et appuyer des programmes... pour favoriser la réussite des élèves indiens » et deux présentaient l'idée que des programmes devraient être adaptés, le cas échéant, pour tenir compte des besoins des élèves des Premières Nations. En outre, un énoncé parlait de la nécessité de réexaminer et de modifier fréquemment les principes adoptés.

La moitié exactement des 70 énoncés (35) déclaraient que les Premières Nations devaient diriger leur propre système d'enseignement, l'un d'eux, seulement, ayant mentionné l'orientation du document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Vingt-cinq (35,7%) parlaient du besoin que les parents et la collectivité participent et que les soucis et les difficultés soient traités. Un énoncé (1,4%) mentionnait le rôle important des parents en tant que tout premiers enseignants de l'enfant. Trois (4,3%) parlaient de la nécessité de créer des programmes d'études pour les Premières Nations, de concert avec des mem-

bres locaux des Premières Nations, et une réponse (1,4%) incorporait l'idée que les ressources financières des Premières Nations devraient aller uniquement aux enfants des Premières Nations et à leurs programmes scolaires. Les autres références à la direction par les Premières Nations avaient trait au besoin d'accroître la propriété personnelle et locale de l'école, dans le cadre de son autonomie.

Un certain nombre d'énoncés se référaient aux principes traditionnels et aux principes contemporains des Premières Nations. Sur les 70 (8,6%), six ont déclaré qu'il fallait adopter une démarche globale, par exemple : « Permettre à l'élève d'acquérir les connaissances, les compétences et l'attitude qui favorisent l'épanouissement de la personnalité toute entière ». Quatre (5,7%) parlaient de l'idée d'apprendre à l'élève à manifester un profond respect du prochain et du milieu environnant. Dans cette catégorie, la majorité des réponses traitaient toutefois d'objectifs à long terme de l'éducation.

Plus précisément, 19 énoncés de mission (27,1%) font mention de la nécessité de préparer les élèves à occuper leur place dans la collectivité et dans le monde, dans la société et dans la culture et la communauté traditionnelles et de contribuer ainsi à l'avancement de la cause des Premières Nations. Par exemple, voici ce qu'une école déclare : « Nous sommes engagés à créer un système scolaire qui offre à tous les membres de notre collectivité ce qu'il y a de mieux dans notre monde moderne et ce qu'il y a de mieux dans notre milieu traditionnel ».

Les énoncés présentaient souvent des objectifs et des principes qui s'accordent avec les principes des Premières Nations. La réussite scolaire, par exemple, était citée 17 fois dans les 70 énoncés (24,3%), tandis que 20 (28,6%) parlaient du besoin d'avoir des programmes d'études et des connaissances convenant à la culture, afin (comme une école l'a déclaré) « de perpétuer, de rehausser et de promouvoir la culture traditionnelle ». Neuf personnes (12,9%) ont mentionné la nécessité d'enseigner les langues des Premières Nations. Les méthodes d'enseignement traditionnelles figuraient dans sept énoncés (10%) et comprenaient l'enseignement à l'aide des méthodes suivantes : exemples, accent sur les traditions orales, apprentissage par l'observation.

Les 70 énoncés de mission citaient également des aspects de l'évolution personnelle et affective. Un seul principe (1,4%) faisait mention en général de la faveur à accorder à « l'évolution sociale ». Dix

(14,3%) parlaient de l'affermissement de la confiance en soi et du respect de soi, tandis que huit (11,4%) parlaient de l'acquisition d'un sentiment de fierté et d'acceptation de soi, de la culture et de la communauté, et cinq (7,1%) visaient l'amélioration de la perception de soi en tant que membre des Premières Nations. Sur les 11 autres références sur ces points (15,7%), six énoncés parlaient de l'intérêt pour l'éducation permanente, en tant qu'objectif, tandis que quatre visaient l'amélioration de la spiritualité traditionnelle. Le dernier présentait un objectif général : amélioration de la santé physique et de la santé affective.

Enfin, sur les 70 énoncés, 11 (15,7%) se référaient à des aspects d'une autre culture dans l'éducation des populations des Premières Nations, dont six parlaient d'une meilleure entente entre les cultures. Sur les cinq autres, trois ont mentionné la formation d'enseignants pour une autre culture; les deux derniers parlaient de la nécessité de l'action positive.

Quel est donc le « bon » énoncé de mission de l'éducation des populations des Premières Nations? Certains aspects de cette orientation sont présentés avec éloquence par une personne dans une école des Territoires du Nord-Ouest, mais à titre d'« observation supplémentaire » :

À quoi bon l'éducation s'il n'y a pas d'amour ?
- Photo : Kari Garnier

Nous cherchons à intégrer autant que possible dans nos écoles les savoirs traditionnels que nos ancêtres ont appris, par exemple : langue, moyens d'existence, survie dans la nature, couture des peaux de caribous, chasse avec une machine ou avec des chiens, (et) davantage de parents ou de gens participant à l'éducation des enfants.

Les résultats numériques sont résumés dans la table, à la page 38.

Des exemples d'énoncés de mission à l'intention d'un conseil scolaire ou d'une école secondaire se trouvent à l'Annexe III.

Table 1
Résumé des énoncés de mission

Classe et catégorie	Fréquence
Aspects généraux	31
Programmes spéciaux pour élèves des P.N.	18
Besoin de programmes de rattrapage	7
Préparation des élèves des P.N. à deux cultures	2
Sensibilisation de tous à la culture des P.N.	3
Besoin de réexaminer ou de changer l'orientation ordinaire	1
Gestion de l'éducation par les Indiens	35
Participation des parents et de la collectivité	25
Augmentation du nombre d'écoles appartenant aux P.N.	5
Création de programmes d'études pour les P.N.	3
Utilisation des ressources des P.N. pour les P.N. seulement	1
Adoption des principes du document MIEI	1
Aspects des principes des P.N.	29
Éducation des élèves des P.N. pour deux cultures	19
Conception globale de l'éducation	6
Communication du respect du prochain et de l'environnement	4

Compétences scolaires	53
Critères appropriés de la culture	20
Objectifs scolaires	17
Enseignement et utilisation de la langue	9
Méthodes d'enseignement traditionnelles	7
Aspects personnels et affectifs	39
Stimulation de la confiance en soi et du respect de soi	10
Stimulation de la fierté de soi, de la culture, de la communauté	12
Intérêt pour l'éducation permanente	6
Stimulation de l'identité personnelle en tant que membre des P.N.	5
Stimulation de la spiritualité traditionnelle	4
Amélioration de la santé physique et affective	1
Encouragement à la socialisation	1
Divers	11
Amélioration de la compréhension d'une autre culture	6
Formation des enseignants pour une autre culture	3
Utilisation du principe d'action positive pour le recrutement	2

Contenu des programmes et des cours relatif aux Premières Nations

Orientation du document MIEI - En ce qui concerne le programme d'études et les valeurs des Indiens, voici ce que le document MIEI énonce en matière d'orientation :

> *L'enfant ne se connaîtra jamais comme il faut, ni ne comprendra vraiment ses possibilités en tant qu'être humain, tant qu'il ne connaîtra pas les forces qui le forment : l'histoire, les valeurs, les coutumes et la langue de son peuple. La culture et les valeurs des Indiens occupent une place à part dans l'histoire de l'humanité. L'enfant indien qui accumule des connaissances sur son patrimoine en sera fier. Les leçons qu'il apprend en*

classe et toute son expérience scolaire devraient contribuer à son image de soi en tant qu'Indien, et la renforcer.

Au point de vue culturel, le système scolaire actuel est étranger aux élèves des Premières Nations. Si la contribution faite par les Indiens n'est pas totalement passée sous silence, elle est du moins souvent présentée sous un jour défavorable. Les programmes d'études qui sont dispensés dans les écoles fédérales et dans les écoles des provinces et des territoires devraient reconnaître la culture, les valeurs, les coutumes, les langues des Indiens et la contribution de ces derniers à l'évolution du Canada. Des cours sur l'histoire et la culture des Indiens devraient stimuler la fierté chez le jeune Indien et le respect chez le non-Indien.

Le programme d'études n'est pas un instrument archaïque et inerte de transmission du savoir. C'est un instrument exact, qui peut satisfaire à un besoin particulier et qu'il faut élaborer à cette fin. Il est possible de le modifier et de l'améliorer. Utilisant le programme d'études comme moyen d'atteindre des objectifs scolaires fixés par les parents d'origine indienne, ces derniers tiennent à créer un programme qui maintienne l'équilibre et la correspondance entre les matières scolaires ou professionnelles et les matières culturelles indiennes.

Pour mettre au point pour les écoles fréquentées par des élèves des Premières Nations un programme d'études qui s'adresse aux Indiens, il faut une collaboration totale entre les autorités de l'éducation, aux paliers du gouvernement fédéral, des provinces et des territoires :

1. *Dans le système scolaire fédéral s'adressant aux Indiens, des fonds doivent être mis à la disposition des Indiens pour qu'ils collaborent avec des planificateurs professionnels du programme d'études. Ensemble, ils formuleront et mettront à l'essai des idées pour le programme d'études qui convient, en tirant parti de ce qu'il y a de mieux dans les deux cultures.*

2. *Dans le système scolaire des provinces et des territoires, le ministère de l'Éducation doit viser la même sorte de formule pour l'établissement du programme d'études,*

avec participation des Indiens et appui financier du gouvernement fédéral, des provinces et des territoires.

D'autres mesures d'amélioration de la qualité de l'enseignement à tous les élèves (Indiens et non-Indiens) sont recommandées aux systèmes scolaires dans les provinces et dans les territoires, ainsi qu'aux écoles privées :

a) nomination d'Autochtones, dans le personnel chargé du programme d'études, qui dirigeront la production et la diffusion de matériel didactique axé sur les Indiens pour les écoles dans les provinces et les territoires, et qui disposeront de la main-d'œuvre et des autres ressources nécessaires à cette fin;

b) retrait des manuels ou autre matériel didactique négatifs, présentant des préjugés ou des inexactitudes sur ce qui a trait à l'histoire et à la culture des Indiens;

c) accroissement du contenu indien dans le programme d'études, afin d'y faire figurer des contributions des Indiens à la vie au Canada, grâce à des cours complémentaires en économie, en sciences, en médecine, en agriculture, en géographie, etc., et à des cours spéciaux sur la culture, la musique, l'art, la danse, l'artisanat et la langue des Indiens;

Enfants de diverses nations autochtones.
- Photo : Kari Garnier

d) collaboration avec des Indiens à la mise au point de programmes d'études indiens, à tous les niveaux;

e) élimination de l'utilisation de tests du Q.I. et de tests normalisés pour les enfants indiens, car il a été prouvé qu'ils n'indiquent pas avec exactitude l'intelligence d'enfants appartenant à un autre milieu minoritaire, ethnique ou culturel.

Il faut des manuels qui soulignent l'importance du rôle que les Indiens ont joué dans l'histoire du Canada. Il faut créer des livres de lecture, des ouvrages qui se rapportent à l'expérience de l'enfant indien vivant dans une région éloignée ou dans le Nord. Le gouvernement fédéral et les gouvernements des provinces ou des territoires doivent être prêts à réagir au vœu légitime des populations des Premières Nations d'avoir de meilleurs manuels et à les appuyer. Les Indiens devraient recevoir mission de collaborer avec des historiens et des éducateurs à la création de bons manuels.

Analyse des renseignements - Près des deux tiers des écoles qui ont répondu au questionnaire ont déclaré qu'elles dispensaient des cours à contenu autochtone ou des programmes devant répondre aux besoins des élèves des Premières Nations (290/441 écoles, soit 65,8%). Les provinces présentaient des différences : la Saskatchewan (47/55, soit 85,5%) et les Territoires du Nord-Ouest (20/21, soit 95,2%) ont mentionné plus souvent que la moyenne ce contenu, tandis que les provinces Maritimes l'ont mentionné en général moins souvent (10/37, soit 27%).

Les écoles publiques ont cité moins souvent que la moyenne (193/331, soit 58,6%) un contenu relatif aux Premières Nations; les écoles de bande et les écoles fédérales l'ont cité plus souvent que la moyenne (44/46 écoles, soit 95,7%). Le pourcentage d'écoles offrant un contenu autochtone augmentait de pair avec la proportion d'élèves venant de populations des Premières Nations dans l'école (ce qui n'a rien de surprenant), comme suit :

0-9% d'élèves des P.N.	73/183	39,9%
10-39% d'élèves des P.N.	101/132	76,5%
40% ou plus d'élèves des P.N.	103/110	93,6%

Il est intéressant de remarquer que même les écoles où l'effectif

Enfant et couverture à boutons.
- Photo : Kari Garnier

autochtone était le moins élevé ont mentionné que les programmes d'études avaient un certain contenu relatif aux des Premières Nations.

Les écoles devaient non seulement mentionner en général le contenu relatif aux Premières Nations, mais également énumérer des cours dans chacun de certains champs d'études. À la première lecture des réponses, il se révèle que les écoles ont interprété différemment ce dont il s'agissait : certaines n'ont cité que des cours semblant être axés entièrement sur les questions et sur le contenu relatifs aux Premières Nations; d'autres, par contre, ont énuméré des expositions artistiques, etc., qui, selon quelqu'un, sont des activités passives, démunies de composante pédagogique.

Dans l'étude qui suit, seuls figurent les 346 cours qui ont été jugés avoir été mis au point en tenant compte essentiellement des Premières Nations et de leur culture. Il faut ajouter que, si les élèves de plus d'une année d'études suivaient le cours, la plupart des écoles l'ont cité sur leur liste comme un seul cours et ont compris l'effectif global et les années d'études. Donc, les 346 cours représentent beaucoup plus de classes.

Il faut bien comprendre également que, outre l'énumération des cours consacrés au contenu autochtone, de nombreuses écoles ont mentionné que, pour chaque année d'études, des éléments de cours sur les Autochtones étaient intégrés à des parties du programme d'études ordinaire. Certaines ont mentionné que des documents à contenu autochtone étaient intégrés à toutes les matières, par exemple : « en musique, une unité d'études sur la musique des Indiens d'Amérique figure au cours ordinaire ».

S'il en est tenu compte, il est évident que le nombre de cours qui sont présentés ci-dessous est presque sûrement sous-estimé. Il a été jugé cependant que les réponses étaient utiles, à la fois pour l'étude et pour la stimulation de la recherche dans ce domaine.

Les 346 cours ont été dispensés dans 196 écoles (42,8% de l'échantillon total). Sur ces 196 écoles, 95 (48,5%) dispensaient un cours s'adressant aux Premières Nations — la langue autochtone, souvent. Cinquante-huit écoles (29,6%) dispensaient deux cours et les autres (43 écoles, 22%), au moins trois.

Le nombre de cours dispensés variait selon les provinces. Davantage d'écoles au Manitoba (11/26, soit 42,3%) et en Ontario (38/

116, soit 32,8%) dispensaient un seul cours, par rapport à la moyenne de 23,7%. Par contre, un pourcentage plus élevé d'écoles dans les Territoires du Nord-Ouest (9/21, soit 42,9%) et au Québec (5/8, soit 62,5%), par rapport au taux général de 10,7%, dispensaient au moins trois cours s'adressant aux élèves des Premières Nations.

Les écoles de bande et les écoles fédérales tendaient à dispenser davantage de cours (comme il fallait s'y attendre). Sur les 41 écoles, 26, dans ces deux catégories (63,4%), dispensaient au moins deux cours à l'intention des élèves des Premières Nations, par rapport à 68/337 (soit 20,2%) écoles publiques et écoles séparées.

En général, les écoles ayant plus d'élèves autochtones avaient tendance, elles aussi, à dispenser davantage de cours. Sur les écoles comptant au moins 40% d'élèves des Premières Nations, 59/103 (57,3%) dispensaient au moins deux cours, par rapport à 23/127 (18,1%) écoles comptant entre 10 et 39% d'élèves des Premières Nations. Virtuellement aucune des écoles comptant moins de 10% d'élèves des Premières Nations ne dispensaient deux cours ou plus. Le nombre de cours dispensés n'avait aucun rapport avec le nombre d'années de participation à l'éducation des populations des Premières Nations.

Voici la répartition des réponses à la question sur chacune des catégories de cours :

Une langue des P.N.	132/346	38,2%
Culture des P.N.	73/346	21,1%
Arts des P.N.	47/346	13,6%
Artisanat des P.N.	22/346	6,4%
Anglais, langue seconde	26/346	7,5%
Études des Premières Nations	18/346	5,2%
Rattrapage/tutorat	12/346	3,5%
Éducation en plein air	9/346	2,6%
Divers	7/346	2,0%

Les réponses à la catégorie « Divers » comprenaient les matières suivantes : sciences (3), mathématiques (2), un cours de littérature autochtone et un cours relatif aux questions qui se posent aux Autochtones.

La répartition des cours différait selon les provinces. Les écoles qui ont répondu en Ontario (34/64 cours, soit 53,1%) et dans les

Territoires du Nord-Ouest (36/58 cours, soit 62%) ont énuméré des cours de langue plus souvent que les 38,2% du taux général. L'Alberta (15/41 cours, soit 36,6%) a énuméré des cours sur la culture plus souvent que les 21,2% du taux général. Il n'y a aucune différence dans la répartition des types de cours dans tous les types d'écoles, dans les années d'études offertes ni dans les années de participation à l'éducation des populations des Premières Nations. Des différences dans les cours dispensés dans les écoles où le pourcentage d'élèves autochtones était différent ont cependant été constatées.

Un : Il est intéressant de remarquer que des cours sur la langue, la culture, l'art et l'artisanat des Autochtones étaient répartis de façon analogue dans les trois catégories d'effectifs. Il s'agissait des quatre cours le plus souvent cités, qui représentaient à eux tous 274/346 des cours, soit 79,1%.

Sur les types de cours le moins souvent cités, les cours de rattrapage ou le tutorat ont presque tous été dispensés dans les écoles comptant moins de 10% d'élèves des Premières Nations (10/12 cours, soit 83,3%). La plupart des cours d'anglais langue seconde (ALS) (19/26, soit 73,1%) et d'éducation en plein air (7/8, soit 87,5%) étaient dispensés dans des écoles comptant au moins 40% d'élèves autochtones. Les cours figurant à la rubrique « Divers » (4/7, soit 57,1%) et les études autochtones (9/17, soit 52,9%) étaient dispensés plus souvent dans les écoles comptant entre 10 et 39% d'élèves des Premières Nations.

Ceux qui ont répondu au questionnaire n'ont pas tous pu indiquer la durée des divers cours cités. Ceux qui l'ont indiquée l'ont souvent convertie en un nombre approximatif d'heures, ou de minutes, d'enseignement par semaine. L'étude des résultats a révélé que la durée de l'enseignement différait considérablement d'un endroit à l'autre, allant de quelques minutes par semaine au plein temps. La durée de l'enseignement, par semaine, différait également dans tous les types de cours.

Les cours relatifs à la culture (35/69, soit 50,7%), à l'artisanat (10/20, soit 50%) et à d'autres domaines (4/7, soit 57,1%) étaient plus souvent enseignés moins d'une heure par semaine que la moyenne générale de 32,5% de cours enseignés moins d'une heure. L'éducation en plein air (5/9, soit 55,6%) durait une ou deux heures par semaine plus souvent que selon le taux général de 21,1%. Les cours d'arts (15/44, soit 34%) et d'études autochtones (9/18, soit 50%) étaient enseignés

pendant au moins quatre heures par semaine plus souvent que selon le taux général de 25,7%. La durée d'enseignement des cours de langues autochtones et d'ALS différait à peine des valeurs moyennes.

Contenu relatif aux Premières Nations : création locale du matériel d'apprentissage

Orientation du document MIEI - Les énoncés de principes qui figurent ci-dessus sont applicables également au présent point et ne seront donc pas répétés.

Analyse des renseignements - On remarque un nombre beaucoup plus élevé de cours à l'intention des élèves autochtones que ceux que les écoles ont elles-mêmes créés. Plus précisément, 88/457 écoles (soit 19,3%) ont mentionné qu'elles avaient créé un programme d'études à contenu convenant essentiellement aux Premières Nations; 72/457 écoles (15,8%) ont déclaré qu'elles avaient réalisé au moins une série de documents.

Après l'étude des réponses, il s'est révélé que les écoles qui avaient créé soit un programme d'études, soit du matériel d'apprentissage, tendaient à agir dans plus d'un domaine. Plus précisément, 233 programmes d'études ou documents, au total, ont été énumérés, dont voici le détail :

Sciences humaines	50/233	21,4%
Langues	47/233	20,2%
Manuel	41/233	17,6%
Modification des documents	25/233	10,7%
Ouvrages divers	20/233	8,6%
Documents audiovisuels	18/233	7,7%
Enseignement artistique, artisanat	16/233	6,8%
Sciences	9/233	3,8%
Hygiène	7/233	3,0%

Aucune différence n'a été constatée entre les provinces quant aux types de programmes d'études ou aux documents produits.

De quelle façon les objectifs des Premières Nations pourraient-ils être atteints actuellement dans nos écoles ? L'Oncle Jacob a une réponse :

... Quand je voyageais avec l'Oncle Jacob, jamais je ne me suis perdu. Oncle Jacob connaissait exactement tous les lieux, toutes les distances à parcourir et l'écologie de tous les lieux parcourus. Il attrapait en abondance gibier et poissons ...

Je lui demandais comment il savait tant de choses, lui qui n'était jamais allé à l'école secondaire. Il me répondait : « C'est en observant mon père, et d'autres, que j'ai appris. C'est de là que me vient tout ce que je sais et c'est comme ça qu'ils ont eux-mêmes appris et comment nous avons tous tout appris de Kiche-Manito ».

Il me disait : « Victor, tu as été à l'école pendant longtemps. Tu as 14 ans et tu as terminé ta 10e année. Je suis heureux pour ton père, parce qu'il parlait toujours de toi et de ce que tu finirais ta 12e année. Il était fier de toi. Mais j'ai une impression différente de ton instruction ».

« Pour moi, si l'enfant peut apprendre EN PREMIER LIEU par la nature — la terre, les animaux, les oiseaux, les poissons, les arbres, le vent, les étoiles, le soleil, les rochers, l'herbe, les grenouilles, les serpents, les petits fruits sauvages, les insectes et toutes les plantes, et si l'enfant peut comprendre et accepter ce que toute cette création peut offrir, il aura acquis les compétences exigées par le système d'enseignement de l'homme blanc. »

« La nature, toujours présente, peut enseigner tout cela à l'enfant. Et elle lui enseignera aussi les choses spirituelles. L'enfant comprendra et acceptera le « respect ». Le respect de tout et le respect du travail, de n'importe quelle forme de travail. Si l'enfant peut le comprendre, il essaiera de faire tout ce que son maître pourra lui demander, car il aura déjà appris à respecter l'idée de « travail ». S'il ne comprend pas ce qu'il doit faire, il tirera parti de ses compétences de recherche, parce qu'il aura déjà résolu, concrètement, des problèmes. »

Mon oncle est aveugle depuis un an. Je vais toujours vers lui pour m'instruire et pour obtenir des conseils.

- Victor Harper, Learning from the Land to School : The Bear Lake-Stevenson River Project, Networks 2:2 (1989), pp. 13-15.

Les écoles comptant moins de 10% d'élèves des Premières Nations avaient rarement mis au point un programme d'études ou créé des documents à contenu autochtone (comme il fallait s'y attendre). Plus précisément, 25/185 de ces écoles (13,5%) ont déclaré qu'elles avaient mis au point un programme d'études et 12/186 écoles (6,5%), qu'elles avaient créé des documents. Les écoles comptant entre 10 et 39% d'élèves des Premières Nations étaient un peu plus actives à ce point de vue-là : 26/132 de ces écoles (19,7%) ont mentionné qu'elles avaient mis au point un programme d'études à contenu autochtone, tandis que 23/132 (soit 17,4%) avaient créé des documents.

Par rapport au nombre d'écoles qui avaient créé des programmes d'études ou des documents, beaucoup plus souhaitaient créer des programmes ou des programmes d'études à contenu important sur les Premières Nations. Les réponses à la question sur les projets à ce sujet sont étudiées ci-dessous.

Enfin, il est intéressant de remarquer que de nombreuses écoles ont utilisé pour le programme d'études des documents en provenance du ministère de l'Éducation, du district scolaire ou des écoles de bande voisines, dans la réserve, par exemple : PONA (People of Native Ancestry) et le Circle Reading Program, en Ontario. Il se peut donc que le nombre de documents créés localement, ou régionalement, qui sont utilisés pour les élèves autochtones soit plus élevé que les réponses ne semblent l'indiquer. Autrement dit, si des documents créés localement, ou régionalement, sont disponibles, il est peut-être superflu que les écoles en créent.

Contenu relatif aux Premières Nations : Langues des Premières Nations

Orientation du document MIEI - En ce qui concerne l'importance des langues des Premières Nations, voici ce que souligne le document MIEI (1972) :

> *La langue est l'expression de l'accumulation des connaissances et de l'expérience d'un groupe donné au fil des siècles. Il ne s'agit pas simplement d'un symbole verbal, mais d'une force dynamique, qui façonne le point de vue et la réflexion sur le monde et les principes de vie adoptés. La connaissance de la*

langue maternelle permet de se connaître. Être fier de sa langue contribue à la fierté de soi.

Les peuples indiens s'inquiètent de plus en plus de ce que les langues des Premières Nations se perdent, de ce que les jeunes ne peuvent plus parler ni comprendre leur langue maternelle. Pour préserver l'identité des Indiens, il faut prendre des mesures qui renversent cette tendance.

Les parents peuvent faire beaucoup au foyer et la collectivité peut faire beaucoup dans la réserve pour encourager la facilité à s'exprimer dans la langue et à la comprendre. Il faut absolument cependant que la langue soit enseignée à l'école. L'enseignement de la langue comporte deux aspects : 1. l'enseignement dans la langue des Premières Nations; 2. l'enseignement de la langue des Premières Nations.

Il est accepté en général qu'au niveau préscolaire et au niveau primaire, les cours devraient être enseignés dans la langue de la collectivité. Le passage à l'étude du français ou de l'anglais, langues secondes, ne devrait avoir lieu que lorsque l'enfant connaît bien sa langue maternelle. L'enseignement de la langue devrait durer quatre à cinq ans, après quoi l'adaptation à une autre langue et à un milieu culturel inconnu est très nettement facilitée.

Le vœu de préserver l'identité indienne par l'enseignement de la langue souligne fortement le besoin d'enseignants qui s'expriment couramment dans la langue locale. Cet objectif peut être atteint de plusieurs façons :

- *... demander aux adjoints d'enseignement de se spécialiser dans les langues indiennes;*
- *... demander à des adjoints spécialistes en langues locales de seconder les enseignants professionnels;*
- *... abandonner les modes d'enseignement très stricts pour que des Indiens qui parlent couramment la langue indienne puissent devenir enseignants à part entière*[24].

Analyse des renseignements - Sur les 458 écoles de l'échantillon, 158 (soit 34,5%) ont déclaré qu'elles enseignaient une langue

24. *Ibid.*, p.14-15.

autochtone. Aucune différence selon les provinces n'est remarquée. Les écoles de bande et les écoles fédérales enseignaient ces langues plus souvent (40/46, 86,9%) que les autres (comme il fallait s'y attendre); les écoles publiques les enseignaient (89/333, 26,7%) moins souvent.

Il fallait s'attendre également à ce que le pourcentage d'écoles qui enseignent les langues autochtones diffère selon le pourcentage d'élèves des Premières Nations dans les écoles, comme suit :

0-9% d'élèves des P.N.	22/118	18,6%
10-39% d'élèves des P.N.	39/94	41,5%
au moins 40% d'élèves des P.N.	89/109	81,7%

Dans l'échantillon, les écoles secondaires enseignaient une langue autochtone moins souvent que les autres types d'écoles; 18/61 de ces écoles, soit 29,5%, ont déclaré qu'elles enseignaient ces langues. Ce dernier résultat se retrouve dans l'année où l'enseignement est dispensé. Un peu plus des deux tiers des écoles qui ont répondu au questionnaire ont commencé à enseigner une langue autochtone avant la première année (102/149 écoles, soit 68,4%), et à peu près le même nombre ne l'enseignaient plus après la 8e année (91/150, soit 60,7%). Seulement 15/156 écoles (soit 9,6%) enseignaient une langue autochtone jusqu'en 12e année.

Dans les provinces, l'année où la langue autochtone était enseignée ne présentait pas de différence. Les écoles de bande et les écoles fédérales enseignaient la langue plus souvent dans une petite classe : 31/34 écoles (soit 91,2%) commençaient à l'enseigner en 1re année, ou même avant, par rapport aux 58/90 écoles publiques (soit 64,5%) qui ont répondu à la question. Cependant, dans tous les types d'écoles, les années où l'enseignement dans une langue autochtone prenait fin ne différaient pas. Dans l'ensemble, 88/155 écoles qui ont répondu (soit 56,8%) terminaient l'enseignement de la langue à la fin de la 8e année, ou avant. D'après ces renseignements, il semblerait que les écoles de bande et les écoles fédérales commencent à enseigner les langues autochtones plus tôt que les écoles publiques. Étant donné qu'elles cessent de l'enseigner la même année, elles l'enseignent donc plus longtemps.

Les écoles enseignaient 29 langues autochtones canadiennes sur les 54 qui existent. Le cri était la langue le plus souvent enseignée (45/158, 28,5%), suivie de l'ojibway (ou saulteux) (32/158, 20,3%).

L'inuktitut était enseigné dans 16 écoles (10,1%) et le shuswap, dans 9 (5,7%). L'esclave était enseigné dans six écoles et l'esclave du Nord, dans deux autres écoles (soit, au total, 5,1%).

Les autres langues étaient enseignées dans moins de 5% des écoles. Le pied-noir et le hul'qum'num étaient enseignés chacun dans cinq écoles, et le mohawk, dans quatre. Sur les autres langues, quatre (porteur, chilcotin, tchippewayan et micmac) étaient enseignées dans trois écoles et deux (salishen de la côte et malécite), dans deux écoles. Le reste des 14 langues étaient enseignées chacune dans une seule école. Voici quelles étaient les quatorze langues : algonquin, dakota, heiltsuk, kwakwala, montagnais, naskapi, nlh>kapmux, nuu-chanult, onéida, sencoten, smalgyx, squamish, thompson et ucluelet. Quatre écoles n'ont pas nommé la langue, mais ont déclaré qu'elles en enseignaient une.

Très peu d'écoles (17/458, soit 3,7%) ont déclaré qu'une langue autochtone était utilisée comme langue d'enseignement, et ceci sans distinction de province ou de niveau d'enseignement. Treize d'entre elles (76,5%) se trouvaient dans les Territoires du Nord-Ouest et étaient souvent bilingues; typiquement, le programme d'études complet était enseigné dans la langue autochtone au niveau primaire; l'anglais était utilisé progressivement dans les classes supérieures. L'inuktitut a été cité pour 12 écoles sur 13; dans la dernière, l'enseignement était dispensé en esclave.

Sur les quatre autres écoles ayant déclaré que l'enseignement était dispensé dans une langue autochtone, deux enseignaient la culture en cri, une seule école maternelle utilisait le montagnais-naskapi comme langue d'enseignement et une, le saulteux, pour toutes les matières que des personnels des Premières Nations enseignaient. Il faut remarquer, entre parenthèses, qu'une autre école a déclaré dans une note que l'enseignement y était dispensé en mohawk, sans le déclarer toutefois dans la réponse à la question à ce sujet.

Participation des parents et de la communauté

Orientation du document MIEI - Le document d'orientation MIEI de 1972 insiste sur le rôle des parents dans l'établissement des objectifs scolaires :

Pour éviter tout heurt avec les valeurs qui, par le passé, ont causé l'abandon scolaire et l'échec, les parents indiens doivent être maîtres de l'éducation et fixer les objectifs à atteindre. Voici le résumé de ce que nous souhaitons pour nos enfants :

... renforcer leur identité indienne;

... dispenser la formation nécessaire pour pouvoir bien vivre dans la société moderne.

Nous sommes les meilleurs juges des sortes de programmes scolaires qui permettent d'atteindre ces objectifs sans porter préjudice aux enfants.

Nous devons donc réclamer notre droit à diriger l'éducation de nos enfants. D'après deux principes de l'éducation qui sont reconnus au Canada : responsabilité des parents et direction locale de l'éducation, les parents indiens cherchent à obtenir une participation et une collaboration avec le gouvernement fédéral, dont la responsabilité juridique de l'éducation des Indiens relève de traités et de la Loi sur les Indiens. Tout en déclarant que seules les populations indiennes peuvent établir les principes de l'éducation qu'il faut, d'après leurs valeurs adaptées à la vie moderne, nous soutenons résolument, d'autre part, que le gouvernement fédéral doit assurer à tous les Indiens inscrits, qu'ils soient domiciliés dans une réserve ou non, le côté financier de l'éducation, de tout type et à n'importe quel niveau. Pour y réussir, il faudra que les représentants des populations indiennes, collaborant étroitement avec les fonctionnaires du ministère des Affaires indiennes, déterminent les besoins et les priorités des collectivités locales, en fonction des fonds qui pourraient provenir de sources gouvernementales.

Le moment est venu de modifier radicalement l'éducation des Indiens. Nous cherchons à ce que l'éducation soit compatible avec les principes et les besoins des populations d'Indiens. Nous tenons à ce que l'éducation communique à nos enfants le sens aigu de leur identité et la confiance en leur propre valeur et en leur propre compétence. Nous croyons que l'éducation doit:

... préparer à une vie qui puisse être vécue dans toute sa plénitude;

... être le moyen de s'assurer de la liberté à décider où l'on vit et où l'on travaille;
... être le moyen de permettre la pleine participation à notre avancement social, économique, politique et éducatif.

Pour nous, l'éducation ne relève pas de l'alternative « c'est ou l'un ou l'autre ». Nous devons pouvoir choisir les options et les possibilités qui nous conviennent parmi toutes celles qui sont offertes. Les décisions sur des questions particulières ne peuvent être prises que dans le cadre de l'autonomie locale de l'éducation. Nous maintenons que les bandes indiennes ont le droit de prendre ces décisions et d'exercer leur pleine responsabilité à dispenser un enseignement qui réponde parfaitement aux besoins de leurs enfants[25].

Analyse des renseignements - Les deux tiers à peu près de l'échantillon n'ont pas répondu à la question sur la participation des parents ou de la collectivité à l'éducation des populations des Premières Nations (290/458 écoles, soit 63,3%). Il est impossible de savoir pourquoi si peu ont répondu. Il se peut que dans nombre de ces écoles, les parents ne participent pas. Il se peut aussi que la question ait été mal posée. Bien d'autres explications existent encore. Il n'en reste pas moins, cependant, que l'étude qui suit ne porte que sur le tiers des écoles qui ont répondu.

Les 168 écoles qui restent ont donné, au total, 483 réponses, dont voici le détail :

Liens avec l'école de la tribu ou de la collectivité	143	29,6%
Comités consultatifs de parents	142	29,4%
Programmes de bénévoles	82	17,0%
Représentation des conseils scolaires locaux	49	10,1%
Réunions ordinaires de parents et d'enseignants	43	8,9%
Orienteurs sur place	24	4,9%

Des différences entre les provinces sont à remarquer :

25. *Ibid.*, pp. 3-4.

Représentation des conseils scolaires locaux :		
Taux global : 10,8%		
Manitoba	10/27 écoles	37,0%
Territoires du Nord-Ouest	5/21 écoles	23,8%
Comités consultatifs de parents :		
Taux global : 31,7%		
Alberta	37/70 écoles	52,9%
Saskatchewan	26/55 écoles	47,3%
Nouveau-Brunswick	1/18 écoles	5,6%
Liens entre école, tribu et collectivité :		
Taux global : 32,1%		
Territoires du Nord-Ouest	16/21 écoles	76,2%
Saskatchewan	29/55 écoles	52,7%
Québec	1/20 écoles	5,0%

Seules les différences extrêmes entre les taux globaux sont citées ci-dessus. Ces différences sont peut-être dues à la nature des écoles qui ont répondu à la question ou à certains facteurs : différences locales ou régionales en matière d'orientation, par exemple.

Les types d'écoles différaient quelque peu, comme il est possible de le constater ci-dessous. Les différences de dispersion qui sont constatées pour les écoles de bande par rapport aux écoles publiques, et pour les écoles ayant des pourcentages différents d'élèves autochtones, peuvent traduire des principes particuliers ou des événements locaux.

Les écoles de bande ont mentionné une représentation plus fréquente du conseil scolaire local (10/36, soit 27,8%) que les écoles publiques (33/333, soit 9,9%). Les écoles comptant au moins 40% d'élèves des Premières Nations ont mentionné plus souvent la représentation du conseil scolaire local (23/111 écoles, soit 20,7%) et de parents bénévoles (38/111, soit 34,2%) que les taux globaux (10,3% et 18,6%, respectivement). Enfin, les groupes reliant l'école, la tribu et la collectivité sont cités plus souvent dans les écoles comptant entre 10% et 39% d'élèves autochtones que dans les autres. Autrement dit, 55/132 écoles (41,7%) ont mentionné ces liens par rapport au taux global de 31,7%.

Il est intéressant de remarquer que, outre leur réponse sur la participation à l'école des parents ou de la collectivité, plus de 30

personnes ont déclaré, en passant, qu'elles avaient l'impression que la contribution des Autochtones qui sont engagées par l'école ou par la bande comme conseillers en relations foyer-école, comme orienteurs, travailleurs auxiliaires, agents de soutien ou agents de liaison améliorait considérablement les rapports entre le foyer et l'école.

Les façons dont les parents participaient à la tâche de l'école ont été citées. Il est utile d'en nommer quelques-unes : conférenciers invités travaillant comme bénévoles dans la classe et contribuant aux activités culturelles, visites d'Anciens, activités extérieures, tutorat, surveillance à midi, planification des projets, participation aux rencontres, entraînement aux sports. De même, les personnels scolaires ont parfois visité la réserve et des rencontres avec les conseils scolaires dans la réserve ont eu lieu à la réserve même. Dans un cas, il a été mentionné que le directeur de l'école visitait la bande une fois toutes les deux ou trois semaines, pendant une demi-journée. Une autre école a mentionné que le directeur général rencontrait chaque mois les membres du Comité de l'éducation de la bande.

Il a été mentionné également que les parents participaient à un certain nombre de travaux de comités et de programmes, dont les suivants : Comité multiculturel de district, Comité de planification de la stratégie et de l'évolution de l'école, Comité d'hygiène, Comité des parents intéressés, Conseil mixte école-localité, Programme intégré de métiers, Programme appelé *Our Baby Book*, Programme de littérature autochtone, Comité des besoins des élèves des Premières Nations, Programme d'aide pour les devoirs à faire à la maison, Comité de direction du programme d'études.

Enfin, des ateliers pour les parents et les élèves, dirigés par l'école, ont été cités comme l'un des moyens d'intégrer la collectivité et l'école, tout comme la formation en poste des enseignants dirigée par les collectivités autochtones.

Projets de création de programmes et de documents

Orientation du document MIEI - Les énoncés de principes qui figurent ci-dessus, dans la section sur le contenu relatif aux Premières Nations, sont encore une fois applicables au présent domaine et ne seront donc pas répétés.

Analyse des renseignements - De nombreuses écoles, comme cela a déjà été mentionné, souhaitaient créer des programmes ou des programmes d'études à contenu autochtone important. Une grande partie des écoles constituant l'échantillon (276/458 écoles, soit 40,6%) ont déclaré qu'elles avaient l'intention de créer quelques programmes ou cours. Un certain nombre d'écoles (47/458, soit 10,3%) souhaitaient créer des programmes de rattrapage d'une sorte ou d'une autre, tandis que 72/458 écoles (soit 15,7%) avaient l'intention d'effectuer d'autres changements — souvent de nature administrative.

Au total, 407 initiatives ont été mentionnées, dont voici le détail :

Programme d'études à contenu autochtone (265, soit 65,1%)		
Culture	90/265	33,9%
Langue	80/265	30,2%
Sciences humaines	68/265	25,7%
« Provincial »	27/265	10,2%
Programmes de rattrapage (52, soit 12,8%)		
Tutorat	37/52	71,1%
Rattrapage	15/52	28,9%
« Divers » (90 programmes, 22,1%)		
Formation en poste	33/90	36,7%
Participation des parents	32/90	35,6%
Changement administratif	25/90	27,7%

Aucune différence concernant les programmes ou les domaines cités n'a été remarquée, ni entre les provinces, ni entre les types d'écoles. Cependant, les écoles comptant plus de 40% d'élèves autochtones avaient l'intention plus souvent que les autres d'apporter des changements au programme d'études, ainsi que des changements « divers ». Plus précisément, elles souhaitaient créer plus souvent que les autres des programmes de langues (25/111, soit 22,5%, par rapport au taux global de 10,5%). En outre, elles tenaient à apporter plus souvent que les autres des changements de nature administrative (11/111 écoles, soit 9,9%, par rapport aux 2,2% d'écoles avec peu d'élèves autochtones). Elles tenaient à ce que les parents participent davantage (15/111 écoles, soit 13,5%, par rapport aux 2,7% des écoles avec peu d'élèves autochtones).

À la suite d'une lecture qualitative des réponses, il ressort que, quand il s'agit de créer des programme d'études et des documents, ce

sont les sciences humaines et la langue qui priment. En ce qui concerne les sciences humaines, les travaux semblent converger sur la 4e année et sur le niveau secondaire. À ce niveau-là, il s'agit, typiquement, de cours d'études autochtones qui comprennent l'histoire et la culture des Premières Nations, la souveraineté des Indiens, les revendications territoriales et les questions contemporaines, par exemple : Oka, Lubicon (voir un exemple d'un cours de ce genre à l'Annexe IV).

En matière de langue, l'évolution porte surtout sur les langues des Premières Nations. Des programmes d'études ou des cours complets ont été produits en tchippewayan, squamish, malécite, siksika et inuktitut, par exemple. Un dictionnaire de dakota est achevé. Pour l'anglais, des livres de contes pour le niveau primaire ont été rédigés, des histoires et des légendes locales ont été reproduites et des ouvrages comme *Cheryl's Potlatch* ont été publiés.

Certaines écoles, comme cela a déjà été mentionné, ont déclaré que chaque année d'études comportait, dans le programme d'études ou dans toutes les matières, des composantes relatives à l'éducation des Autochtones, ou que des documents pour les études autochtones étaient intégrés au programme d'études. D'autres ont utilisé du matériel et des documents pour le programme d'études du ministère de l'Éducation, du district scolaire ou des écoles de bande voisines, dans la réserve, par exemple : PONA (People of Native Ancestry) et le programme appelé *Circle Reading Program* (en Ontario).

Pour plus de commodité, des exemples sont donnés de nombreuses initiatives qui ont été proposées et qui se classent dans les quatre catégories suivantes : programmes, projets, orientation, cours. Les exemples donnent une idée des sortes d'initiatives scolaires qui sont prévues, ou mises à l'essai.

A. Initiatives en matière de programmes

- nutrition
- préparation à la vie
- orientation des élèves pour la vie citadine
- éducation en plein air
- intervention précoce (alcool, toxicomanie)
- orientation
- tutorat
- appui scolaire
- langue et culture

- immersion à plein temps au niveau préscolaire
- création d'informatique ludique dans une langue autochtone

Adoption du *Circle Reading Program* (ministère de l'Ontario) Programme expérimental de perfectionnement des personnels indiens et métis du ministère de l'Éducation

B. Initiatives en matière de projets

- soirée culturelle à l'école
- Semaine de sensibilisation aux questions autochtones
- création d'une célébration autochtone annuelle (assemblée d'Indiens)
- sensibilisation des personnels à la culture des Premières Nations
- cérémonie indienne trimestrielle
- participation accrue à la culture
- cassettes sur des histoires des autochtones
- participation d'artistes autochtones à la sculpture de stéatite et à la peinture
- ateliers de parents sur les programmes
- ateliers de parents sur la culture
- journées de perfectionnement professionnel dans les réserves
- création d'une collection d'ouvrages sur la culture et les valeurs des Premières Nations
- amélioration de la compétence à enseigner de ceux qui dispensent l'enseignement culturel
- engagement des Autochtones au projet relatif à la sylviculture et à l'environnement
- Conférence provinciale des jeunes autochtones (niveau secondaire)
- halte-garderie et salle de projets pour les parents
- *READ Canada* - lecture avec les parents
- Association d'élèves autochtones
- Association de l'éducation des autochtones

C. Initiatives d'orientation

- étude d'une langue autochtone au lieu du français
- langue des Premières Nations reconnue comme répondant aux exigences en matière de langue seconde à l'université

- matières enseignées dans les langues des Premières Nations, en 3e année
- enseignement bilingue et biculturel jusqu'en 3e année
- nombre plus élevé d'enseignants autochtones
- participation d'un nombre plus élevé de conférenciers invités des Premières Nations
- présence d'un « Aîné » à l'école
- ajout d'une composante « spirituelle »
- unité d'études pour le cours d'études autochtones
- surveillance et évaluation des enseignants
- ouverture d'une bibliothèque scolaire du soir pour la collectivité autochtone
- utilisation d'agents de police provinciaux pour le programme de sécurité scolaire.

D. **Cours proposés**

- respect de soi
- planification en équipe de l'intégration au programme d'études ordinaire du patrimoine et de la culture des Premières Nations
- histoire de la culture
- les Autochtones et la Loi
- intégration aux sciences humaines de thèmes des études autochtones
- utilisation de saynètes pour se familiariser avec les Premières Nations
- unités d'hygiène fondées sur la culture (4e-6e années)
- langues autochtones dans les années supérieures
- travaux sur la création de programmes informatiques se prêtant à la culture, à l'art et à l'histoire des Indiens
- création d'une unité d'études sur les « jeux d'Autochtones »
- création d'une unité d'études en économie domestique sur l'alimentation et la préparation des aliments des Autochtones
- préparation aux études secondaires
- familiarisation avec les Autochtones, cours de préparation au rôle de parent
- cours général d'études autochtones

Progrès et difficultés

Orientation du document MIEI - Le document MIEI de 1972, parle de façon éloquente de l'un des aspects de l'éducation des populations des Premières Nations que les « professionnels » actuels de l'éducation n'ont pas encore résolu. Il s'agit de l'intégration :

> *Ces vingt dernières années, l'intégration a signifié purement et simplement la fermeture d'écoles d'Indiens et le transfert des élèves loin de leur réserve, souvent contre le vœu des parents. Au cours de l'évolution de plus en plus rapide de ce programme, il n'a pas été tenu compte de ce que ni les parents, ni les enfants indiens, ni la collectivité des Blancs - parents, enfants et écoles - n'étaient prêts à subir cette intégration et n'étaient capables de faire face aux diverses difficultés ainsi créées.*
>
> *L'intégration est une notion générale d'épanouissement de l'être humain, qui prévoit une évolution grâce à l'association aux meilleurs éléments de toutes sortes de différences humaines. Il faut tenir compte dans les programmes scolaires intégrés des différences de race et de culture par la dispensation d'un programme d'études qui allie ce qu'il y a de mieux dans les traditions des Indiens et dans les traditions des non-Indiens.*
>
> *L'intégration, envisagée comme une démarche unilatérale, n'est pas l'intégration et ne donne aucun résultat. Par le passé, c'était l'élève indien qui devait s'intégrer : lâcher son identité, adopter des valeurs nouvelles et un nouveau mode de vie. Les futurs programmes scolaires ne seront utiles aux enfants indiens que par une modification radicale de cette interprétation limitée de l'intégration.*
>
> *Les facteurs suivants : parents, enseignants, élèves (indiens et blancs) et programme d'études représentent la clef du succès de l'intégration.*
>
> *En ce qui concerne les Indiens, il faut beaucoup plus de préparation et une orientation bien plus nette pour permettre aux parents de prendre des décisions éclairées et pour aider leurs enfants à s'adapter et à réussir. Grâce à une représentation complète, les parents indiens doivent pouvoir participer de façon responsable à l'éducation de leurs enfants.*

Il faut également que l'enfant indien soit préparé et orienté avant d'être projeté dans un milieu nouveau et étranger. Dans sa façon de traiter le choc des valeurs, il lui faudra l'appui constant de ses parents et de conseillers indiens. Pour l'enfant indien, l'expérience de l'intégration se caractérise entre autres par un sentiment d'infériorité, par l'aliénation, le rejet, l'hostilité, la dépression, la déception. Ces facteurs jouent également dans son échec scolaire s'il fréquente une école intégrée.

Les enfants indiens continueront à se sentir étrangers dans les classes canadiennes tant que le programme d'études ne reconnaîtra ni leurs coutumes, ni leurs valeurs, ni leurs langues, ni les contributions des Indiens à l'histoire du Canada. Pour y remédier, des mesures peuvent être prises : dans les écoles des provinces et des territoires, offre de services auxiliaires en épanouissement culturel, création de programmes d'études, orientation professionnelle, orientation scolaire, formation en poste des enseignants, tutorat et loisirs. Évidemment, un grand nombre de ces services peuvent être dispensés dans le programme scolaire ordinaire. Toutefois, si des services sont créés spécialement pour les enfants indiens, le conseil scolaire devrait obtenir de l'aide financière du gouvernement fédéral.

Le succès de l'intégration n'incombe pas aux Indiens seulement. Les non-Indiens doivent être prêts à reconnaître l'intérêt d'un mode de vie différent, apprendre l'histoire, les coutumes et la langue des Indiens et modifier s'il le faut certaines de leurs idées et certains de leurs comportements[26].

Analyse des renseignements - Les écoles qui ont répondu au questionnaire ont fait des remarques sur les progrès accomplis et sur les difficultés diverses, dont la plupart sembleraient être dues, directement ou non, à l'intégration. Dans les paragraphes qui suivent, toutes les remarques sur les progrès et les difficultés, sont présentées, même si elles ne mentionnent pas l'intégration directement..

Sur les 458 écoles qui constituaient l'échantillon, 110 (24%) ont mentionné au moins un signe de progrès et 194 (42,4%), au moins une difficulté. Ces écoles ont donné au total 591 réponses, qui ont été

26. *Ibid.*, p.26.

regroupées en trois catégories. Les difficultés les plus fréquemment citées étaient celles qui avaient trait à l'école (255/591, 43,1%), avec neuf catégories secondaires. Venaient ensuite, par ordre de fréquence, la catégories des difficultés sociales (171/591, soit 28,9%), avec six catégories secondaires, et la catégorie « Progrès scolaires et progrès sociaux », qui a suscité 165/591 réponses (27,9%) et qui comportait neuf catégories secondaires. Le nombre de réponses, par catégorie, sont résumées dans la table ci-dessous.

Table 2
Progrès et difficultés des élèves des Premières Nations

Catégorie et catégorie secondaire	Fréquence et %	
1. Progrès scolaires et progrès sociaux	165	100,0
- rendement scolaire supérieur	49	29,7
- élèves motivés	25	15,2
- exemples positifs	24	14,5
- sensibilisation accrue du personnel	17	10,3
- poursuite des études	16	9,7
- utilisation des langues autochtones	12	7,3
- meilleures habitudes de travail	10	6,1
- choix scolaires plus nombreux	5	3,0
- moins de pauvreté/de racisme	7	4,2
2. Difficultés scolaires et difficultés sociales	426	
Difficultés scolaires :	255	100,0
- assiduité médiocre	75	29,4
- motivation médiocre	36	14,1
- difficultés d'intégration à l'école et à la culture	33	12,9
- décrochage	29	11,4
- mauvaise attitude	29	11,4
- difficultés linguistiques	24	9,4
- manque d'exemples	11	4,3
- effectif peu élevé	9	3,5
- mauvaises habitudes de travail	9	3,5
Difficultés sociales :	171	100,0
- pauvreté/racisme	49	28,7
- difficultés avec les parents	40	23,4

- difficultés familiales	37	21,6
- forte mobilité	25	14,6
- gaucherie, timidité en public	12	7,0
- emploi du temps	8	4,7

La seule différence entre les provinces était celle de la plus forte fréquence générale des réponses des écoles en Saskatchewan : 30/55 (54,5%) ont fait au moins une remarque positive par rapport au taux général de 24% qui est donné ci-dessus et 37/55 (67,3%) ont fait au moins une remarque négative par rapport au taux général de 43,1%. La seule différence entre les types d'écoles a été constatée dans les écoles de bande et dans les écoles fédérales qui, dans l'ensemble, ont mentionné plus souvent des « difficultés sociales » : 25/47 (53,2%) ont fait au moins une remarque à ce sujet par rapport au taux général de 24,7%.

Le pourcentage d'écoles qui ont donné au moins une réponse pour trois des regroupements sur quatre a varié selon la proportion d'élèves des Premières Nations dans l'école, comme suit :

Progrès scolaires et progrès sociaux :		
0-9% d'élèves des P.N.	25/186	13,4%
10-39% d'élèves des P.N.	41/132	31,1%
40% et plus d'élèves des P.N.	40/111	36,0%
Difficultés sociales :		
0-9% d'élèves des P.N.	26/186	14,0%
10-39% d'élèves des P.N.	40/132	30,3%
40% et plus d'élèves des P.N.	40/111	36,0%

Aucune différence concernant les « Difficultés scolaires ». Après l'examen de points particuliers figurant dans les trois groupes, des différences ont été constatées, comme suit :

Rendement scolaire supérieur :		
0-9% d'élèves des P.N.	9/186	4,8%
10-39% d'élèves des P.N.	20/132	15,2%
40% et plus d'élèves des P.N.	18/111	16,2%
Exemples positifs :		
0-9% d'élèves des P.N.	7/186	3,8%
10-39% d'élèves des P.N.	5/132	3,8%
40% et plus d'élèves des P.N.	12/111	10,8%

Difficultés familiales :		
0-9% d'élèves des P.N.	8/186	4,3%
10-39% d'élèves des P.N.	9/132	6,8%
40% et plus d'élèves des P.N.	17/111	15,3%
Difficultés causées par la pauvreté ou le racisme :		
0-9% d'élèves des P.N.	10/186	5,4%
10-39% d'élèves des P.N.	19/132	14,4%
40% et plus d'élèves des P.N.	19/111	17,4%
Assiduité médiocre :		
0-9% d'élèves des P.N.	26/186	14,0%
10-39% d'élèves des P.N.	35/132	26,5%
40% et plus d'élèves des P.N.	13/111	11,7%

Il est intéressant de remarquer que les écoles comptant la plus grande proportion d'élèves autochtones ont mentionné le pourcentage le plus élevé à la fois de progrès et de difficultés, à l'exception d'une seule : « assiduité médiocre », qui a été rapportée le plus fréquemment par les écoles comptant entre 10 et 39% d'élèves des Premières Nations.

Il ressort donc que même si les écoles ont rapporté des progrès, bien des difficultés existent encore. La plupart d'entre elles ont été observées sur une longue période.

Discussion des résultats

Dans le survol historique général,on disait que l'orientation du document *MIEI* repose sur les principes de la responsabilité des parents, sur la culture et sur un programme d'études établi en fonction de la collectivité, sur la préparation spéciale des enseignants, qui viennent de préférence du groupe des Premières Nations, et sur des installations scolaires répondant aux besoins de la population locale. Dans la présente section du rapport, des parties appropriées de l'orientation du *MIEI* sont citées assez longuement, de façon que le lecteur puisse examiner les résultats de l'étude et faire ses propres comparaisons.

D'après les résultats obtenus, il est évident qu'un certain nombre de progrès ont été accomplis. Il est toutefois tout aussi évident que

des progrès restent encore à faire, dans tous les domaines, pour que les services scolaires puissent servir avec justice les enfants des Premières Nations. Ainsi, il semble que l'on reconnaisse de plus en plus que les élèves autochtones ont droit à un traitement et à des programmes spéciaux, conformément aux énoncés de mission envoyés par les écoles qui ont répondu au questionnaire et dont un certain nombre estiment également que les élèves devraient être préparés à tenir leur rang à la fois dans la collectivité et dans la société canadienne.

Les énoncés de mission déclarent souvent le besoin d'une participation plus forte de la part de la collectivité et des parents et la nécessité d'avoir des programmes et des programmes d'études appropriés du point de vue culturel et d'encourager la fierté et l'estime de soi chez les élèves. Il est rarement reconnu, cependant, que les systèmes scolaires des Premières Nations et les méthodes qu'elles emploient doivent procéder de leur culture. Typiquement, il semble y avoir plutôt une perception du besoin d'introduire dans le programme d'études actuel des documents convenant à la culture représentée.

En ce qui concerne les cours et les programmes qui sont dispensés, les conclusions ont été en général analogues à celles qui sont étudiées ci-dessus. Autrement dit, il semble qu'il existe un nombre croissant de cours axés sur les langues, sur la culture et sur l'art des Premières Nations (souvent, grâce aux cours de sciences humaines). En outre, nombre d'écoles dispensent des unités d'études sur les populations autochtones et sur les questions qui les concernent, unités qui sont intégrées aux cours ordinaires. Un bien plus grand nombre d'écoles souhaiteraient dispenser des programmes, ou des cours, visant à améliorer l'enseignement aux populations des Premières Nations. Des programmes et des cours très divers sont dispensés, auxquels des personnes servant d'exemples et des Anciens participent parfois.

Parallèlement, cependant, il semblerait y avoir pénurie de cours utilisant les langues autochtones comme langue d'enseignement, ou faisant partie d'un système intégré, qui répondent vraiment aux besoins de la collectivité. Une exception intéressante, cependant : les écoles dans les Territoires du Nord-Ouest, où un certain nombre de celles qui ont répondu au questionnaire dispensent, dans les petites classes, l'enseignement en inuktitut. Dans ces écoles, l'anglais est introduit graduellement comme langue d'enseignement, au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarisation. En général, les écoles à pourcentage élevé d'élèves des Premières Nations dispensent

davantage de programmes et davantage de cours et ont l'intention de continuer à les augmenter.

Pour ce qui est de la participation des parents et de la collectivité, il est intéressant de remarquer qu'un tiers seulement de l'échantillon a présenté des remarques à ce sujet. Ce résultat indique peut-être que l'école ne s'y intéresse pas, ou que les parents et la collectivité ne participent pas, ou tout simplement qu'aucun progrès dans ce domaine n'a été fait — ou encore un mélange des trois. Sur les écoles qui ont donné quelques renseignements à ce sujet, il se trouve, encore une fois, que ce sont les écoles de bande et les écoles à pourcentage élevé d'élèves autochtones qui ont rapporté la plus forte participation des parents et de la collectivité. Les parents et les membres de la collectivité participent de diverses façons aux activités de l'école, ce qui reflète sûrement les circonstances et les besoins particuliers de la localité. De toute façon, il semble encore une fois que des progrès dans ce domaine sont absolument nécessaires.

Quant aux progrès et aux difficultés de l'éducation des populations autochtones, les résultats de l'enquête indiquent un certain succès, par exemple en matière de résultats scolaires, de motivation des élèves et d'utilisation d'exemples. Il est évident cependant que bien des difficultés liées à l'école existent encore, dont les suivantes : assiduité médiocre et abandons scolaires, motivation médiocre et mauvaise attitude, difficultés concernant l'école et l'intégration, culture des Premières Nations. En général, les écoles où l'effectif des Premières Nations est plus élevé que dans d'autres citent plus souvent des progrès et des difficultés.

Donnons un aperçu des résultats de l'étude : Clairement, des progrès ont été accomplis. Tout aussi clairement, il reste encore beaucoup à faire, dans tous les domaines, pour que le système scolaire fasse justice aux enfants des Premières Nations. De quelles sortes de progrès s'agit-il? La prochaine section du rapport présente les renseignements des ministères de l'Éducation sur leurs principes généraux relatifs à l'éducation des populations autochtones.

À Fort Babine, C.-B. (1989).
- Photo : Albert Johnston

Chapitre 5

Éléments nouveaux : Rapports des ministères de l'Éducation

LA PRÉSENTE SECTION du rapport contient les mémoires des ministères de l'Éducation des territoires et des provinces, dans l'ordre suivant : Yukon, Territoires du Nord-Ouest, les provinces de l'ouest à l'est, enfin, le ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada (MAINC).

Chaque document est présenté pratiquement tel qu'il a été remis, en réponse à une lettre de l'Association canadienne d'éducation qui demandait des renseignements sur les initiatives actuelles en matière d'éducation des Autochtones, notamment celles qui ont été prises depuis 1984 jusqu'à présent. Seuls de petits changements de style ont été apportés aux textes.

Pour chaque document, le nom, s'il est connu, de la personne ou de la direction qui le présente figure à la fin de la déclaration. Il faut souligner que les mémoires ne citent peut-être pas toutes les activités qui existent dans une province donnée : la portée et le contenu du rapport ont été laissés au jugement du ministère qui l'a rédigé.

Yukon

Concertation dans l'éducation : Les Premières Nations au Yukon

Introduction

Les résultats de la consultation sur la nouvelle orientation de l'éducation au Yukon produisent l'effet souhaité - le système scolaire du Yukon est actuellement en pleine évolution.

Un Comité mixte de l'éducation des Indiens, composé de représentants du Conseil des Indiens du Yukon et du gouvernement du Yukon, a présenté des recommandations dans le Rapport Kwiya, daté de 1987. Une consultation poussée (de quatre ans) avec tous les habitants du Yukon a permis d'incorporer un grand nombre de ces recommandations, ce qui a abouti à l'adoption, en 1990, de la nouvelle *Loi sur l'éducation* du Yukon.

Le système d'éducation (ne relevant que du ministère de l'Éducation), qui était en vigueur au Yukon, se transforme actuellement en système proche de celui d'autres provinces au Canada, où les conseils scolaires, à membres élus localement, dirigent l'éducation. La création de conseils d'école, dotés de certains seulement des pouvoirs des conseils scolaires ordinaires, ne constitue qu'une étape temporaire.

Nombre des changements intégrés à la nouvelle *Loi sur l'éducation* sont le fruit de la représentation des Premières Nations du Yukon, qui se traduit par l'insistance sur la concertation dans le secteur de l'éducation.

Reconnaissance de la langue et de la culture

La nouvelle loi stipule que le ministre de l'Éducation a un certain nombre d'obligations graves : Le ministre doit assurer les programmes qui conviennent pour la langue et la culture des Premières Nations du Yukon. Il doit, par exemple, intégrer aux cours obligatoires des études du patrimoine culturel, linguistique et historique du Yukon et de sa population autochtone.

Le ministre doit également s'assurer que des documents pédagogiques sont créés pour l'enseignement de langues autochtones et pour la formation des enseignants. Ces enseignants doivent être d'origine autochtone.

Toutes les administrations scolaires doivent intégrer au programme scolaire des activités liées à la culture, au patrimoine, aux traditions et aux pratiques des élèves des Premières Nations du Yukon qui fréquentent ces écoles.

Le gouvernement du Yukon finance actuellement le Centre des langues autochtones du Yukon, géré par le Conseil des Indiens du Yukon. Le Centre offre un certain nombre de services, dont la formation des enseignants de langues autochtones.

Le Conseil des Indiens du Yukon et la Direction des programmes d'études du ministère de l'Éducation ont créé des unités d'études, qui sont dispensées dans les écoles du Yukon. D'autres unités sont prévues.

L'utilisation de spécialistes indiens constituera une composante importante de cette évolution.

Participation à la gestion des écoles et à l'administration scolaire

En vertu de la *Loi sur l'éducation*, chaque groupe des Premières Nations au Yukon a la garantie d'être représenté aux conseils d'écoles ou aux conseils scolaires, s'il le souhaite. Le nombre de représentants, le mode de nomination et la durée du mandat doivent être négociés par le ministre et la Première Nation, à la suite d'une consultation avec le conseil intéressé.

Chaque Première Nation au Yukon a le droit de mettre sur pied une Direction locale de l'éducation des Indiens pour parler de questions d'éducation et pour prendre des mesures dans ce domaine. Au minimum, la Loi accorde à la Direction, ou, en son absence, à la Première Nation, les droits suivants :

- demander l'enseignement de la langue autochtone;
- être consultée sur le contenu de l'enseignement de la langue autochtone et sur le moment où elle doit être enseignée;

- passer avec les conseils d'école ou les conseils scolaires des ententes relatives à la dispensation de services scolaires ou de services liés à la scolarité (transport, par exemple);
- être consultée par les administrations scolaires sur les activités culturelles exigées par la Loi;
- créer des cours à intégrer éventuellement au programme d'études de l'école.

Enfin, le Conseil des Indiens du Yukon peut créer une Direction centrale de l'éducation des Indiens. Si elle est créée, le ministre doit, entre autres, la consulter sur toute question devant influer sur l'éducation et sur la langue d'enseignement aux Autochtones et en étudier les recommandations.

Négociation des revendications territoriales et autonomie gouvernementale

L'entente générale définitive qui doit régler les revendications territoriales encore en instance au Yukon contient une disposition relative à la négociation de l'autonomie gouvernementale à poursuivre pour chaque bande. En vertu des conditions de l'entente, l'éducation est l'une des questions qui pourraient être négociées dans le cadre de la négociation de l'autonomie gouvernementale.

La négociation des ententes définitives des Premières Nations se poursuit depuis un certain temps entre chacune des Premières Nations, le gouvernement du Yukon et le gouvernement du Canada.

Dans la *Loi sur l'éducation*, les dispositions relatives aux Premières Nations sont entièrement assujetties à l'entente relative aux revendications territoriales ou à l'entente relative à l'autonomie. Au moment de la rédaction du présent texte, on ignore encore le résultat de la négociation concernant les dispositions relatives à la participation des Premières Nations au système scolaire.

Initiatives ou programmes divers

Le gouvernement du Yukon parraine actuellement, de concert avec l'Université de Regina, un Programme de formation d'enseignants autochtones. Ce programme encouragera les Autochtones du Yukon à

entrer dans l'enseignement et accroîtra le nombre d'enseignants des Premières Nations dans le système scolaire du Yukon. Le programme fonctionne depuis quatre ans. Les premiers diplômés ont commencé à enseigner en 1991-1992.

Les nouveaux enseignants au Yukon participent à une session d'orientation de deux jours, dans le cadre de laquelle les populations autochtones organisent un atelier d'une journée sur les Premières Nations du Yukon et la sensibilisation culturelle. Les Autochtones parrainent également des sessions d'orientation à l'école locale.

Chaque Première Nation gère un Programme de liaison avec l'éducation populaire, financé par le gouvernement fédéral. Le programme prévoit pour les élèves autochtones des services d'orientation spéciaux pour estomper les différences culturelles entre la famille autochtone et le système scolaire.

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord offre des programmes et un appui financier aux étudiants des Premières Nations qui font des études postsecondaires.

Le système d'écoles publiques du Yukon subit actuellement une évolution rapide et intéressante. Au nombre des principaux partenaires en éducation figurent les Premières Nations du Yukon, qui ont un rôle à remplir dans sa réalisation. Le ministère de l'Éducation du Yukon doit également s'assurer, ce qui est important, que les écoles publiques et que le régime de gestion répondent bien aux besoins des Autochtones, ce qu'il est entièrement prêt à faire.

Texte de Deborah McNevin, Directrice de l'orientation et de la planification, Division des écoles publiques, ministère de l'Éducation du Yukon, B.P. 2703, Whitehorse (Yukon) Y1A 2C6.

Territoires du Nord-Ouest

Ces dernières années, le ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest a pris des mesures pour créer un système scolaire qui reconnaisse et qui respecte la culture des populations auxquelles il s'adresse.

Au nombre des mesures les plus importantes, citons le contrôle de l'éducation qui a été remis aux populations locales, ce qui a contribué à la création de conseils scolaires régionaux. En 1985, la région de l'île de Baffin a été la première à créer un conseil de ce genre. En 1991, des conseils scolaires régionaux avaient été créés dans toutes les régions des Territoires du Nord-Ouest, sauf à Yellowknife, qui est représenté par deux conseils scolaires. Les conseils scolaires et les conseils régionaux sont habilités à dispenser l'enseignement de la maternelle à la 12e année.

Le ministère veille aussi à ce que, dans le système scolaire, l'éducation soit interactive entre l'élève, la famille et la collectivité. Il a mis au point des méthodes permettant de tirer parti des connaissances de la population locale et d'encourager cette dernière à participer aux programmes scolaires.

Le programme d'études

Un Conseil consultatif du programme d'études a été créé, qui veille à ce que les connaissances et les valeurs traditionnelles soient prises en considération lors de l'établissement du programme d'études. Le Comité consultatif des langues autochtones crée des programmes d'études après avoir consulté longuement les Aînés et les organismes autochtones.

Une fois les programmes d'études établis, les conseils scolaires doivent les mettre en œuvre d'une façon qui intéresse les élèves. Neuf Centres d'enseignement et d'apprentissage ont été créés dans toutes les régions des Territoires du Nord-Ouest pour tirer parti des connaissances traditionnelles des populations locales et pour en favoriser l'utilisation dans les écoles. La *Loi sur l'éducation* prévoit l'enseignement des langues autochtones. Les Centres assurent, pour une grande part, la création du matériel d'enseignement qui convient. Dans l'Arctique de l'Est, l'inuktitut est utilisé comme langue d'enseignement, de la maternelle à la 3e année (jusqu'en 6e année dans certaines écoles). Dans l'Ouest, des programmes de langue première autochtone sont dispensés, mais plus courants sont les programmes de langues autochtones, langues secondes. Le cours *Northern Studies 15* est enseigné dans toutes les classes de 10e année pour permettre aux élèves du niveau secondaire de comprendre et d'apprécier le fondement historique, culturel et social de la société du Nord.

Les diplômés du Programme de formation d'orienteurs pour l'école et pour la collectivité travaillent désormais dans les écoles des Territoires du Nord-Ouest. Ils constituent le lien entre le foyer et l'école, appuient les élèves qui ont des difficultés personnelles et encouragent les parents à participer davantage à l'éducation de leurs enfants.

Autres programmes de formation pédagogique

Pour s'assurer que les écoles sont bien représentatives de la culture locale, et pour faire face aux changements qui se produisent fréquemment dans le corps enseignant, le ministère de l'Éducation collabore à la création de programmes parallèles pour former des gens du Nord à l'enseignement. Outre les programmes de formation pédagogique qui sont dispensés dans les campus du collège de l'Arctique, à Fort Smith et à Iqaluit, trois programmes locaux sont en train d'être mis au point. En 1990-1991, le ministère a collaboré avec le Collège, le Conseil scolaire régional de Dogrib et les gens de Rae/Edzo à y mettre à l'essai un programme de formation pédagogique local. Ce nouveau programme, conçu pour répondre aux besoins de divers groupes linguistiques autochtones dans l'Arctique de l'Ouest, permet à ceux qui sont formés à l'enseignement de faire leur stage de formation sur place à l'École Chief Jimmy Bruneau, à Rae. Les enseignants de Dogrib serviront également d'exemples aux élèves, dans leur propre culture. L'UNESCO reconnaît le programme à titre de programme officiel dans le cadre de la Décennie mondiale du développement culturel. En septembre 1991, des programmes analogues ont été créés dans la Réserve des Dénés, à Hay River, et dans trois localités de la région de Keewatin.

Changement législatifs

Dans les Territoires du Nord-Ouest, l'éducation évolue très nettement depuis quelques années. Le ministère révise actuellement la *Loi sur l'éducation* de façon qu'il en soit tenu compte. Un document de travail, intitulé *Help Improve the Education Act*, a été envoyé en septembre 1990 à toutes les autorités de l'éducation et à tous les organismes qui s'intéressent à l'éducation. La nouvelle Loi sera présentée à l'Assemblée législative en 1993.

Trois nouvelles séries de règlements, annexés à la *Loi sur l'éducation*, ont été mis au point récemment : règlements régissant les critères de

délivrance aux directeurs d'école d'un certificat d'admissibilité; règlements énonçant en détail les dispositions à prendre lors du retrait temporaire ou de l'annulation du brevet d'enseignement; règlements régissant les enseignants spécialistes en langues autochtones. Ces règlements ont été élaborés pour reconnaître l'importance des enseignants de langue autochtone, et des langues autochtones, dans le système scolaire. Un brevet temporaire sera délivré aux enseignants de langue autochtone s'ils parlent couramment la langue et s'ils possèdent l'expérience ou la formation préalable exigée. Les brevets permanents seront délivrés à la fin du programme de formation d'un an, qui met l'accent sur le perfectionnement dans la langue et sur les méthodes d'enseignement.

Programmes de formation continue

Le ministère de l'Éducation est responsable des programmes d'éducation permanente pour les habitants des Territoires du Nord-Ouest. De l'aide financière est accordée aux étudiants pour aider les gens du Nord à faire des études postsecondaires. Près de 1000 étudiants (dont près de la moitié étaient des Autochtones) ont reçu de l'aide financière en 1990-1991. Des programmes d'orientation ont été créés pour les aider à s'adapter à la vie à l'université ou dans un collège. Le ministère a passé avec l'Université de la Saskatchewan un contrat pour dispenser aux étudiants autochtones des Territoires du Nord-Ouest qui suivent le programme de formation des enseignants indiens des services d'orientation spéciaux, de tutorat et d'aide diverse.

Selon les programmes expérimentaux qui sont en vigueur à Saskatoon et à Calgary, des fonds sont versés à une association d'étudiants des Territoires du Nord-Ouest dans chaque ville pour assurer le counselling par les pairs. Grâce à un autre programme expérimental, des fonds sont versés à l'Université de l'Alberta pour payer le salaire de l'agent des services aux étudiants du Nord.

Pour les Territoires du Nord-Ouest et pour le ministère de l'Éducation, la création d'emplois est toujours primordiale. Un rapport intitulé *Preparing People for Employment in the 1990s-An Employment Development Strategy for the Northwest Territories* (Préparation de la population à l'emploi durant les années 1990 - Stratégie de création d'emplois pour les Territoires du Nord-Ouest), qui est paru récemment, présente trois grandes initiatives pour former les gens du Nord aux emplois actuels et à venir : planification du marché du travail, programmes d'aide à l'emploi et programmes de préparation à l'emploi.

Le ministère de l'Éducation s'est solidement engagé à continuer à améliorer le taux d'alphabétisation dans les Territoires du Nord-Ouest. Grâce au Fonds pour les programmes d'alphabétisation locaux, des contributions financières sont versées pour des programmes d'alphabétisation locaux, conçus et dirigés par des organismes non gouvernementaux. En outre, le Collège de l'Arctique dispense des programmes d'éducation des adultes, par l'intermédiaire de centres d'apprentissage locaux et de collèges.

Le Programme d'apprentissage des Territoires du Nord-Ouest que dirige le ministère de l'Éducation prépare des travailleurs depuis 1964, à 38 métiers différents.

Le Collège assure la préparation scolaire, la formation aux métiers et l'enseignement postsecondaire dans l'ensemble des Territoires du Nord-Ouest. Sous la direction d'un conseil d'administration, le Collège dirige six campus et plus de 40 centres d'apprentissage locaux. Il dispense toute l'année des programmes et des cours divers : préparation à la vie, perfectionnement professionnel, éducation fondamentale des adultes, programmes d'enseignement professionnel, métiers, programmes d'un ou de deux ans et cours de passage à l'université. Ces prochaines années, le Collège va mettre au point un programme de marketing de l'éducation des adultes. Après 1995, il a l'intention d'insister davantage sur les programmes de formation professionnelle et sur les programmes universitaires. Il envisage également de se concentrer sur la région du Nord et d'y dispenser des programmes en langues autochtones et peut-être aussi de faciliter la recherche dans des domaines directement reliés au Nord et s'adressant aux populations du Nord.

Pour obtenir davantage de renseignements, s'adresser à M^me^ Cathy Jewison, agente d'information, ministère de l'Éducation. B.P. 1320, Yellowknife (Territoires du Nord-Ouest) X1A 2L9.

Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, le gouvernement convient, avec la Commission royale, qu'il faut collaborer avec les bandes et les conseils d'Indiens pour que les enfants des Premières Nations puissent conserver leur patrimoine culturo-linguistique. D'autres enfants doivent également se familiariser avec l'histoire et le patrimoine culturel des Premières Nations.

- Des orientations seront mises au point afin que les collectivités indiennes participent davantage à la prise de décision sur l'éducation des Indiens et afin de préserver, dans tous les programmes scolaires, la langue et la culture des Indiens.

- Après avoir consulté le Secrétariat de l'éducation des Premières Nations et le Conseil consultatif provincial de l'éducation, le Comité consultatif de l'éducation des Indiens du ministère établira des mesures à long terme pour l'éducation des Indiens, dont, spécialement, la création de programmes devant améliorer le taux d'obtention du diplôme et la participation aux études postsecondaires.

- Les bandes d'Indiens peuvent passer avec les conseils scolaires des ententes relatives aux programmes s'adressant aux élèves indiens, financés grâce au régime de financement ordinaire du ministère.

- Le ministère accordera davantage de fonds aux conseils scolaires par le moyen du régime de fonds pour les services d'éducation des élèves indiens en difficulté.

- Le ministère créera des programmes devant permettre à tous les élèves de se familiariser avec l'histoire et la culture des Premières Nations.

Élèves des Premières Nations

Programme primaire - L'origine des enfants, leurs convictions, leurs valeurs et leur langue présentent toutes une grande diversité qui, enrichit la culture de l'école.

Le Programme primaire honore spécialement la contribution, unique en son genre, des Autochtones à notre pensée, à notre culture et à notre mode de vie et respecte la sagesse, dont ils s'inspirent pour vivre en harmonie avec la nature.

Il faut reconnaître cependant que les cultures qui composent les Premières Nations sont distinctes les unes des autres, chacune possédant sa propre langue, ses propres traditions et ses propres convictions. La reconnaissance, et la connaissance, de leur histoire, de leurs valeurs spirituelles et de leur mode de vie est nécessaire également. En participant à la mise au point du programme d'études et au choix des docu-

L'intégration culturelle : une rose sans épines

Lorna Azak et Teresa McMillan

Il est 20 h, la veille de notre deuxième entrevue annuelle entre parents et enseignants dirigée par les élèves. Nous, les enseignants, sommes assis à nos bureaux, avec une pile de « dossiers de fierté » devant nous, contenant le travail bien mis en ordre des élèves. Dans chaque chemise se trouve l'« œuvre maîtresse » à ses débuts, autrement dit le « bouton de rose » à peine éclos.

« Il faut que je travaille plus dur à écrire des histoires ... La plus intéressante et la plus amusante que j'aimerais écrire, c'est « La nageoire » ... Il y a même de l'aventure. C'est deux histoires en une — et 20 pages pour chacune. J'aimerais la publier pour en faire un livre. »
- Peter Azak: journal de classe, 4e année

À l'ouverture de la première chemise, nous pensons à tout le travail et à toute l'organisation qui ont été nécessaires pour en arriver là. L'émotion et la fierté des élèves devant leur travail et leur développement depuis septembre se révèlent dans leur auto-évaluation. Il devient clair à nos yeux que grâce à des principes linguistiques, nous avons réussi à amener les élèves à acquérir des compétences linguistiques tirées de leur propre expérience. Dans un petit conseil scolaire assez isolé comme celui de Nisga'a, nous constatons que même si certaines des difficultés à motiver les élèves ressemblent à celles de plus grands collectivités, des différences existent cependant. La tâche est facilitée parce que les élèves du conseil scolaire de Nisga'a évoluent dans un milieu culturellement très riche. Ils profitent dans leur collectivité d'une foule d'événements et d'expériences. La notion d'intégration donne donc de bons résultats dans notre district, spécialement grâce à l'appui du Département biculturel et bilingue (Bi et Bi).

À la Conférence du Secrétariat de l'éducation des Premières Nations, Elijah Harper a déclaré ceci : « Nous devons réécrire et redire notre histoire, parce que ce qui a été écrit n'est pas tout à fait exact, ou encore, notre histoire n'a pas été écrite du tout ». Nous constatons, personnellement, qu'il manque les ressources qui nous permettraient

de tenir compte dans nos cours des diverses cultures des Premières Nations. Heureusement, nous pouvons avoir accès à des programmes d'études, et en créer, grâce au Département Bi et Bi, qui nous permet d'apprendre avec plus d'exactitude notre histoire et de mieux l'enseigner.

Grâce à l'appui du service Bi et Bi, nous avons pu intégrer la culture et l'histoire des Nisga'a au cours de sciences humaines du programme d'études. Ainsi, dans le programme de sciences humaines de 4e année, nous pouvons nous familiariser avec d'autres groupes des Premières Nations, les comparer et les mettre en contraste avec les Nisga'a. De plus, dans l'unité d'études de 5e année sur le gouvernement, nous pouvons nous étendre sur l'importance des fêtes dans notre autonomie et sur la prise de position des Nisga'a concernant la gestion des ressources locales. Nous avons également écrit et illustré des histoires sur l'importance des fêtes. Grâce à l'appui du service Bi et Bi, nous avons invité des conférenciers venant de conseils de bande locaux et du Conseil de la Tribu des Nisga'a.

Nous avons adopté le tout dernier programme de lecture de base des Réseaux Nelson, dont la formule nous permet d'utiliser des thèmes à l'échelle de l'école. Les activités qui sont proposées dans chaque unité d'études permettent aux élèves, de diverses manières, de réfléchir à leur propre façon d'apprendre. L'observation des élèves qui y travaillent a été enrichissante. L'enseignant peut faire preuve de davantage de souplesse et capitaliser sur ce qui intéresse les élèves. Par exemple, au cours d'une exposition sur le mammouth, nous avons pu, grâce aux Réseaux, utiliser une petite unité d'études sur les fossiles et sur les dinosaures. Il nous a donc été possible d'établir un lien entre les présentations locales et l'intérêt des élèves.

L'utilisation du journal de classe est une excellente idée, qui nous amuse énormément. Nous avons commencé à nous y intéresser lors de la publication du document pour le niveau intermédiaire et l'avons adopté, dans une certaine mesure, l'année dernière, en 5e année. À la suite d'une communication de Mme Alison Preece (de l'Université de Victoria), nous nous sommes familiarisés avec le journal, que nous utilisons avec satisfaction désormais en 4e et 5e années. Les élèves terminent dans le journal des phrases incomplètes tirées de tableaux de la classe, après l'étude en classe. Ils peuvent exprimer, de façon personnelle et réfléchie, leurs idées sur leur façon d'apprendre. Certaines de leurs réflexions figurent dans le bulletin scolaire.

Un autre idée que nous avons notée au cours de l'été, et qui est préconisée dans le programme du niveau intermédiaire, est celle de la tenue de conférences de parents et d'enseignants dirigées par les élèves. C'est vraiment un plaisir de voir les élèves expliquer leur meilleur travail à leurs parents et de savoir qu'ils en sont encouragés. Nous avons demandé aux parents de nous aider à évaluer ces conférences; la réaction est extrêmement positive. Les conférences dirigées par les élèves et les rapports descriptifs donnent aux parents une idée plus complète de l'évolution et des réalisations de leurs enfants. Nous continuons à évaluer l'utilisation de rapports descriptifs et avons reçu des réactions des parents.

Nous sommes parfois tellement occupés à suivre l'évolution qui s'opère que nous en oublions de prendre le temps de « sentir la rose ». C'est ce que la rédaction du présent article nous a justement permis de faire. En fermant les dossiers sur nos bureaux et en tirant les conclusions de notre réflexion, c'est l'image du bouton de rose qui persiste — l'apprentissage « s'épanouit » tout autour de nous.

SnapShots : A FaxNet Network, vol. I, n° 3, pp. 8-9 (Conseil scolaire n° 65 de Duncan, C.-B.)

Photo : Kari Garnier

ments, les Autochtones peuvent y faire figurer sans erreur leur société et leur histoire.

Les enfants autochtones arrivent à l'école, comme tous les autres enfants, en possession d'un fonds important de connaissances, de compétences et d'attitudes, acquis au foyer et dans la collectivité. Le Programme primaire honore leur bagage et édifie sur leurs connaissances en les intégrant à la trame de la culture scolaire. Il encourage et permet l'acquisition de l'attitude, des connaissances et des compétences qui sont nécessaires aux enfants autochtones pour qu'ils puissent tirer parti de la société et y faire une contribution, tout en appréciant et en conservant leur langue et leur patrimoine.

L'éducation des Autochtones vise la transition satisfaisante du foyer à l'école. En affirmant la diversité de leurs cultures, en honorant la sagesse des Anciens et en présentant des adultes comme exemples, les enseignants reconnaissent et apprécient les contributions des Autochtones à notre société et renforcent la culture des enfants, tout en s'assurant qu'elle est partagée et célébrée avec d'autres enfants.

Le lien entre le foyer et l'école est le premier pas vers la collaboration qui est nécessaire pour favoriser la compréhension et le respect, tandis que parents et enseignants collaborent pour le bien des enfants autochtones. Il est important que la collectivité autochtone s'engage dans les activités scolaires et extrascolaires.

Programme intermédiaire - Tous les jeunes viennent à l'école avec un fonds de connaissances et d'idées qui reflètent leur milieu personnel et leur milieu socio-culturel. Le rapport entre leurs expériences scolaires et les possibilités que leur offrent leur famille et leur culture influent non seulement sur ce qu'ils apprennent mais aussi sur leur façon d'apprendre. Dans le Programme intermédiaire, l'apprentissage doit présenter aux jeunes des Premières Nations des moyens qui favorisent leur épanouissement. Le programme intermédiaire, où les valeurs et les convictions des cultures des Premières Nations sont respectées et où il est veillé à ce qu'elles soient représentées dans l'apprentissage des élèves des Premières Nations, permet à ces derniers de se développer sans avoir à renier leurs façons de comprendre antérieures et appuie et développe en eux le sens de leur propre identité culturelle. L'introduction et le maintien dans l'école et dans la classe des traditions culturelles et linguistiques très riches des élèves des Premières Nations contribuent à l'épanouissement

de l'identité culturelle de ces populations et à l'éducation et à la compréhension de tous.

Les élèves des Premières Nations font face à des difficultés qui sont dues à leur état de peuples autochtones, que la société dominante n'a pas toujours respecté. Nombre de langues autochtones risquent de disparaître et nombre d'élèves des Premières Nations sont coupés de leur patrimoine. Ils ne peuvent apprendre leur langue nulle part ailleurs; personne d'autre ne peut la leur enseigner. Personne d'autre non plus ne peut les initier à leur patrimoine. La survie des cultures et des langues qui les distinguent doit être assurée dans la patrie même des Premières Nations.

Le Programme intermédiaire doit aider les élèves autochtones à conserver et à cultiver leur patrimoine culturo-linguistique :

- en encourageant la participation des populations des Premières Nations à créer les programmes locaux qui conviennent;
- en reconnaissant un programme de langue autochtone agréé comme l'alternative à l'étude du français qui est exigée;
- en représentant les cultures des Premières Nations dans les documents et dans l'apprentissage pour tous les élèves du programme intermédiaire.

Les élèves des Premières Nations, comme les autres élèves, doivent pouvoir contribuer et participer à une société saine et à une économie prospère. Il faut donc les amener à une prise de conscience réaliste et constructive. Le milieu scolaire qui constitue un exemple des Premières Nations encourage tous les jeunes à comprendre les contributions des peuples autochtones à l'éducation et à la société. Cette démarche encourage également les élèves des Premières Nations à se considérer comme des chefs en puissance et à se fixer des objectifs personnels, scolaires et professionnels. Les adultes peuvent jouer un rôle important dans la culture de l'estime de soi chez les élèves des Premières Nations. Les personnels scolaires, dont peut-être des éducateurs autochtones, peuvent collaborer à appuyer l'apprentissage des élèves grâce à la présence d'Anciens, d'enseignants de langue des Premières Nations, de coordonnateurs entre foyers et école et de membres d'organismes et d'entreprises autochtones. Ainsi se créent à la fois un réseau qui appuie vraiment l'enseignement aux élèves des Premières Nations et des occasions, pour tous les élèves, de connaître les gens des Premières Nations qui font partie de la collectivité scolaire.

Les expériences acquises par les élèves des Premières Nations durant les années du Programme intermédiaire devraient les aider à acquérir la confiance en soi et la compétence sur laquelle repose l'éducation permanente. Les élèves pourront apprendre de diverses façons et représenter sous diverses formes ce qu'ils ont appris. Des méthodes d'évaluation exemptes de préjugés culturo-linguistiques, reconnaissant l'individualité de chacun et offrant aux élèves la possibilité de procéder à une auto-évaluation leur permettraient également de prendre des décisions éclairées sur leur avenir scolaire. Le Programme intermédiaire améliorerait donc pour les élèves des Premières Nations la possibilité de faire des études.

Programme sanctionné par le diplôme - Les apprenants des Premières Nations apportent à l'expérience scolaire de tous les élèves du Programme sanctionné par le diplôme la richesse de leur histoire, de leurs traditions et de leur langue. Cette contribution culturelle crée un cadre historique contemporain, et futur, unique en son genre pour tous les apprentissages. Résultat à noter, entre autres : Les élèves des Premières Nations désirent réussir dans leur propre collectivité et dans la société canadienne. Ce succès dans deux univers différents peut exiger parfois une nouvelle vitalité du patrimoine culturo-linguistique, ou son renforcement. Les points de vues des Premières Nations avantagent également tous les élèves en contribuant à faire mieux comprendre l'histoire, l'environnement et la société canadienne, ainsi que l'utilisation des terres et la Constitution.

Enfants à Fort Babine, C.-B. (1989).
- Photo : Albert Johnston

La concertation entre les chefs des collectivités des Premières Nations et le monde de l'éducation est indispensable pour créer des programmes et des services qui conviennent à tous les élèves, y compris ceux des Premières Nations. Il faut, dans ces liens fondés sur le respect mutuel, tenir compte des susceptibilités culturelles dans tous les aspects du Programme sanctionné par le diplôme, afin d'assurer la compréhension des cultures des Premières Nations — dans l'intérêt de tous les élèves. Ces concertations permettent au Programme menant au diplôme d'appuyer les élèves des Premières Nations en honorant la richesse du patrimoine culturo-linguistique de chacun dans la vie scolaire, et en en tirant parti.

Le Programme sanctionné par le diplôme permet à tous les élèves, y compris ceux des Premières Nations, de cultiver leurs possibilités et d'acquérir les connaissances, les compétences et l'attitude grâce auxquelles ils pourront réussir dans leur collectivité, dans la société et dans l'économie :

- en assurant la création de programmes d'apprentissage personnalisé pour déterminer clairement les objectifs personnels et les objectifs professionnels;
- en offrant des services d'appui, y compris des documents et des organismes locaux, ainsi que des programmes de conseil offerts à l'école;
- en tirant parti, pour l'établissement des études des Premières Nations, de la compétence scolaire et culturelle des chefs, des Anciens, des membres et des parents des Premières Nations;
- en intégrant comme il convient à d'autres unités d'études, cours ou matières, le programme et l'évaluation des études des Premières Nations, depuis le niveau primaire jusqu'au niveau de l'obtention du diplôme, et traitant comme il faut les questions des Premières Nations dans les enquêtes sociales ;
- en s'assurant que les études autochtones représentent pour tous les élèves une option approuvée par la province pour l'obtention d'une unité de valeur ;
- en élargissant la portée de la reconnaissance des acquis et en comptant sur des concertations entre chefs, éducateurs et collectivités autochtones pour créer des programmes locaux qui conviennent des points de vue de l'enseignement et la culture;
- en agréant jusqu'à huit unités de valeur linguistiques autorisées par la province, relevant de programmes de langue et de culture, mis au

point en commun par des chefs des Premières Nations, par les conseils scolaires locaux et par le ministère;
- en reconnaissant par un régime de récompenses l'excellence dans les programmes de langue agréés, à l'aide de la compétence linguistique d'Autochtones.

Grâce aux expériences acquises dans le Programme sanctionné par le diplôme, les élèves des Premières Nations seront mieux à même de viser des objectifs personnels, en tant que participants à l'éducation permanente, et de conserver et de renforcer leur patrimoine culturo-linguistique. L'attention accordée aux unités de valeur des Premières Nations et la collaboration de particuliers et de groupes qui s'intéressent à l'éducation des populations des Premières Nations se traduiront par des avantages pour tous les apprenants.

On peut obtenir plus de renseignements en s'adressant à M. Brian Domney, Direction de l'Éducation des Autochtones, ministère de l'Éducation, Parliament Buildings, Victoria (Colombie-Britannique) V8V 2M4.

Alberta

Établissement d'une orientation

En 1984, le Rapport Ghitter sur la tolérance et l'entente a évalué le besoin de réexaminer à fond l'éducation des Autochtones dans les écoles de l'Alberta.

> *Il suffit d'examiner les circonstances tragiques où se trouvent les jeunes Autochtones (taux d'abandons scolaires inacceptables, nombre infime de jeunes Autochtones qui obtiennent un diplôme de collège ou d'université, suicides, nombre disproportionné de jeunes Autochtones en maison de correction, retards d'après l'âge ou l'année d'études et pauvreté et alcoolisme présents à un degré inacceptable) pour conclure que notre système scolaire les traite, au Canada, en citoyens de deuxième classe.*
>
> *Il ne faut cependant pas non plus passer sous silence les accomplissements et les orientations nouvelles qui sont de plus en plus courants en Alberta dans l'éducation des Autochtones.*

Il reste toutefois beaucoup à faire encore pour réparer la négligence, les orientations mal conçues et le paternalisme qui ont symbolisé pendant si longtemps l'état de l'éducation des Autochtones en Alberta.

Le moment est venu d'agir, non plus d'exécuter une autre étude.

Plus tard, toujours en 1984, l'Alberta a réagi à ces questions très graves en créant l'Équipe de l'éducation des Autochtones (Native Education Project Team), qui avait pour mission d'établir une orientation satisfaisante pour l'éducation des Autochtones. Le mode de travail de l'équipe a été aussi révélateur que les résultats obtenus. D'emblée, il a été conclu que pour arriver à résoudre les difficultés énoncées dans le Rapport Ghitter, il fallait qu'une collaboration solide s'établisse entre les populations autochtones et les éducateurs. Il fallait mener un dialogue poussé avec les collectivités autochtones pour élaborer une ligne de conduite fructueuse. L'Équipe a organisé plus de 180 rencontres pour estimer les besoins divers des collectivités autochtones. Des groupes d'Indiens et de Métis ont présenté toutes sortes de questions, révélatrices des besoins divers des collectivités urbaines et des collectivités rurales, de groupes linguistiques et de milieux culturels différents. Ces efforts ont fait comprendre que des programmes décentralisés, fondés sur l'apport de collectivités nombreuses et différentes, seraient indéniablement plus efficaces qu'une orientation unique, mise en œuvre centralement. Le thème clef de cette orientation devait donc être la concertation entre les populations autochtones et les systèmes scolaires locaux, pour estimer les besoins et pour mettre au point et exécuter des programmes au palier local.

Énoncé de principes de l'éducation des Autochtones en Alberta

Les initiatives d'établissement de la politique à adopter a abouti, en 1987, à l'Énoncé de principes pour l'éducation des Autochtones, en provenance du gouvernement de l'Alberta au lieu du ministère de l'Éducation — ce qui reconnaissait l'importance d'une démarche gouvernementale pour l'édification d'une société multiculturelle et pour la création de possibilités excellentes pour les élèves autochtones. Voici ce qui était demandé dans l'Énoncé :

- que le ministère de l'Éducation de l'Alberta appuie la création et la dispensation de programmes et de services;
- que les élèves autochtones aient les mêmes possibilités que les autres de suivre un enseignement du même calibre que celui qui est dispensé traditionnellement en Alberta;
- que les élèves autochtones soient mis au défi d'apprendre et de faire de leur mieux;
- que les élèves autochtones puissent étudier non seulement leur propre culture et leur propre mode de vie, mais aussi ceux d'autres Autochtones et d'en faire l'expérience;
- que les parents autochtones puissent contribuer à orienter et à façonner l'éducation de leurs enfants;
- que dans les écoles de l'Alberta, tous les élèves, autochtones ou non, puissent reconnaître et comprendre les diverses cultures autochtones et les nombreuses contributions qu'elles ont faites à la province et à la société.

L'Énoncé de principes s'accompagnait d'une subvention annuelle de 4 millions de dollars pour les 23 000 élèves indiens visés par les traités, les élèves indiens non visés par les traités et les élèves métis fréquentant une école de la province. Il n'empiétait nullement sur la compétence fédérale à l'égard des écoles dans les réserves.

Exécution - Les cinq premières années

L'étude et l'évaluation régulièrement effectuées des initiatives du Programme d'éducation des Autochtones se sont traduites par l'évaluation suivante des programmes et des services principaux :

Participation des populations autochtones

Le succès des programmes conçus localement dépend de façon critique de l'apport important des populations à l'éducation de leurs enfants. Chacun des 55 programmes qui sont gérés localement est doté d'un comité de parents autochtones, qui participe régulièrement à l'établissement des priorités des programmes.

En outre, les systèmes scolaires emploient directement 150 Autochtones à titre d'agents de liaison pédagogique et d'enseignants de langue autochtone. Leurs fonctions comprennent, entre autres, l'orientation, la familiarisation avec le patrimoine et les événements

culturels qui inspirent de la fierté d'être autochtone et qui stimulent dans les écoles la tolérance et l'entente chez le personnel et chez les élèves. La participation nettement plus forte des Autochtones est due directement à la concertation qu'incite le Programme d'éducation des Autochtones, participation qui constitue également un bon exemple pour les élèves.

Matériel d'apprentissage

La création et la publication de neuf ouvrages sur certains aspects de la culture et de l'histoire des Autochtones, à l'intention de tous les élèves du cours de sciences humaines en Alberta, a été jugée très tôt comme un point important du Programme d'éducation des Autochtones. Un modèle de création d'un programme d'études commun a été adopté, ce qui a garanti que les Autochtones en établissent le fond et la forme. D'autres tentatives ont été faites pour produire, par l'intermédiaire de l'agence des médias éducatifs de la province, du matériel sur bande magnétoscopique qui est mis à la disposition de toutes les écoles. Une bibliographie choisie est mise à jour tous les ans, après que des comités d'enseignants autochtones ont évalué le matériel d'apprentissage multi-médias et imprimé. Du matériel d'apprentissage pour la formation en poste a été produit pour que enseignants, parents et administrateurs prennent conscience de l'importance des cultures et du patrimoine autochtones. D'après les rapports des écoles, la diffusion générale de ce matériel d'apprentissage a permis aux enseignants de l'utiliser efficacement.

Programmes de langues autochtones

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a créé, de concert avec les populations autochtones, un programme d'études général pour les langues autochtones qui a donné lieu à la création de programmes particuliers, par exemple :

- langue et culture cries (1re-9e année)
- langue et culture pieds-noirs (1re-9e année)
- bibliographie de la langue et de la culture pieds-noirs (1re-12e année)
- langue et culture tchippewayan (1re-9e année)
- dictionnaire local tsuut'ina (sarci)
- dictionnaire cri.

Au nombre des autres innovations actuelles, ou futures, citons les suivantes :

- bande magnétoscopique sur la langue sarcie (7e année)
- matériel d'apprentissage de la langue crie (1re-3e année)
- création d'un programme d'études du niveau secondaire pour Cris et Pieds-noirs
- manuel d'enseignant de langues autochtones
- traduction d'émissions de télévision en langues autochtones.

Familiarisation avec la culture

La plupart des compétences scolaires qui offrent des programmes d'éducation aux Autochtones organisent régulièrement des événements culturels qui favorisent la connaissance de la culture et la fierté du patrimoine. Les événements culturels autochtones engagent la participation de membres de la collectivité, d'Aînés et d'élèves aux arts plastiques, à l'artisanat, aux cérémonies et aux traditions spirituelles, aux fêtes, à l'habillement, à la musique et à la langue. Grâce à ces activités, les élèves et les personnels non autochtones comprennent mieux la culture autochtone. Les parents d'élèves autochtones et non autochtones y participent souvent et, si possible, toute la collectivité y est engagée. Des conférences provinciales et régionales sur l'éducation des Autochtones et toutes sortes d'ateliers de formation en poste, engageant la participation d'Aînés, du personnel du Programme d'éducation des Autochtones relevant du ministère de l'Éducation et de spécialistes locaux, encouragent également la familiarisation avec la culture.

Préoccupations actuelles et futures

Le Programme d'éducation des Autochtones a permis d'accomplir nombre de choses. Il reste cependant beaucoup à faire. Étant donné que notre trame sociale est défavorisée à tous les points de vue, il faut que tous les secteurs du gouvernement réagissent. Il faut prendre acte que l'Alberta a signé en 1988 avec la nation des Métis de l'Alberta une entente-cadre visant à promouvoir l'évolution économique, sociale et éducative. Voici l'essence de cette entente unique en son genre au Canada :

> *intérêt à encourager et à faciliter une plus grande participation des Métis, de façon à favoriser l'avancement des questions qui les préoccupent...;*
>
> *« renforcer, au gouvernement de la Province de l'Alberta, la coordination entre de multiples ministères »;*

« viser l'utilisation maximale et efficace des programmes actuels ».

Le document du ministre de l'Éducation, daté de [illegible] et intitulé *Vision for the Nineties... A Plan for Action*, formule quelques aspects importants. Il présente 13 points sur lesquels il faut insister pour améliorer l'éducation des jeunes. La section sur le Succès des enfants autochtones présente le point de vue suivant : « Les élèves autochtones réussissent à l'école : Il faut les pousser à faire de leur mieux, à exceller ». Il signale également qu'il faut améliorer les domaines d'importance critique suivants :

Amélioration des connaissances linguistiques

- collaboration avec les compétences scolaires pour la dispensation de cours d'anglais, langue seconde, afin d'améliorer la compétence en anglais des élèves autochtones;
- compétences scolaires instruisant davantage les élèves autochtones dans leurs langues, dès le début de la scolarisation.

Mise en œuvre de programmes et de services où il soit davantage tenu compte de la culture

- compétences scolaires devant s'assurer que la culture et les valeurs des Autochtones sont présentées dans les programmes et les services qui sont créés pour les élèves autochtones et que tous les élèves arrivent à mieux comprendre la culture et les valeurs autochtones.

Coordination améliorée des programmes et des services s'adressant aux élèves autochtones

- appui aux compétences scolaires pour qu'elles mettent en œuvre des programmes et des services coordonnés à l'intention des élèves autochtones qui améliorent l'accès, l'assiduité, les résultats, la participation des parents et la préparation au civisme, au travail et à l'enseignement postsecondaire.

Accroissement du nombre d'enseignants autochtones

- Amélioration, conjointement avec les compétences scolaires et avec les établissements d'enseignement postsecondaire, du nombre d'enseignants autochtones ayant reçu une bonne formation.

Accroissement de la participation des Autochtones

- compétences scolaires accroissant la participation des Autochtones à l'éducation de leurs enfants;
- compétences scolaires accroissant la participation des parents autochtones, et d'autres Autochtones, aux programmes scolaires et au fonctionnement des écoles qui servent les élèves autochtones.

Résultats attendus

- Élèves autochtones bien préparés pour le civisme, la réussite dans le travail et les enjeux de l'enseignement postsecondaire;
- Écoles qui répondent aux besoins des élèves autochtones et qui tiennent compte de leurs intérêts ;
- Élèves autochtones plus nombreux à obtenir le diplôme d'études secondaires;
- Autochtones qui soient satisfaits de leur participation à l'éducation;
- Élèves comprenant tous mieux la culture et les valeurs autochtones.

Pour obtenir de plus amples renseignements, s'adresser à M. Brian Domney, directeur du Programme d'éducation des Autochtones, ministère de l'Éducation, Devonian Building, 11160 avenue Jasper, Edmonton (Alberta) T5K 0L2.

Saskatchewan

Direction de l'éducation des Indiens et des Métis

La Direction de l'éducation des Indiens et des Métis, Division du programme d'études et de l'enseignement, a la responsabilité générale, au ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, des initiatives relatives au programme d'études pour les Indiens et les Métis. Il s'agit, entre autres, de l'établissement du programme d'études, de la formation en poste des enseignants, de l'établissement des lignes de conduite et des programmes, de l'exécution et du maintien du Programme des écoles communautaires, de l'École secondaire Joe Duquette et du Programme de perfectionnement de l'éducation des Indiens et des Métis.

Établissement du programmes d'études pour les Indiens et les Métis

Six experts-conseils en éducation, spécialisés dans divers aspects de l'établissement du programme d'études et du matériel pédagogique, doivent atteindre les objectifs suivants : a) intégration au tronc commun d'un contenu sur les Indiens et les Métis; b) mise au point de programmes d'études spéciaux (études autochtones et langues indiennes, par exemple); c) création, détermination et évaluation du matériel auxiliaire pour le tronc commun et pour les programmes d'études spéciaux.

Programme de perfectionnement des personnels chargés de l'éducation des Indiens et des Métis

Le programme de formation en poste, qui doit permettre aux écoles d'apporter des changements constructifs dans l'intérêt de tous les élèves, est actuellement mis à l'essai dans la province. Les matières ont été déterminées aux fins d'utilisation dans un modèle où les changements surviennent à la suite d'une réflexion et des mesures sont planifiées d'après des besoins autodéterminés.

Programme d'écoles communautaires

En s'inspirant de l'idée d'établir des liens entre la collectivité locale et l'école, le programme d'écoles communautaires vise à améliorer l'enseignement, tout en renforçant la participation locale à l'éducation. Actuellement, 19 écoles communautaires fonctionnent dans trois villes : Regina, Prince Albert et Saskatoon.

École secondaire Joe Duquette

Il s'agit d'une école parallèle relevant du Conseil des écoles séparées de Saskatoon. Créée par des parents indiens et métis, l'école cherche à attirer les élèves qui ont décroché, ou qui ont de la difficulté à suivre le programme scolaire ordinaire.

Programme de développement de l'éducation des Indiens et des Métis (IMED)

L'IMED est un programme de subventions d'encouragement qui doit stimuler la création et le maintien, dans les écoles de Saskatchewan, de programmes d'enseignement s'adressant aux Indiens et aux Métis. Il permet de financer les programmes de liens entre foyer et école, les initiatives locales relatives au programme d'études et l'enseignement des langues autochtones.

Institut Gabriel Dumont

L'Institut Gabriel Dumont d'études autochtones et de recherche appliquée est un établissement d'enseignement dirigé par les Autochtones qui encourage le renouvellement et l'essor de la culture par la recherche, la création et la diffusion de matériel d'apprentissage et par des programmes et des services d'éducation et de culture particuliers. L'Institut aide les Métis et les Indiens non inscrits à l'aide de programmes d'appui à l'éducation et à la culture.

La gestion de l'Institut Gabriel Dumont est assurée par un conseil d'administration, composé de 24 membres, dont quatre représentants de la Société des Métis de la Saskatchewan, un représentant de chacun des 11 districts de la Société des Métis, un représentant de chacune des deux universités de la province, un représentant du gouvernement fédéral et du gouvernement de la province, respectivement, enfin deux représentants d'élèves de l'Institut.

Programme de formation des enseignants autochtones dans les zones urbaines de la Saskatchewan (SUNTEP)

Le Programme de formation des enseignants autochtones dans les zones urbaines de la Saskatchewan (SUNTEP) a été lancé en 1980. Il s'agit d'une programme de quatre ans, sanctionné par le baccalauréat en éducation. Au nombre des aspects qui y sont propres, citons des stages d'enseignement poussés, deux cours obligatoires d'éducation multiculturelle et d'études autochtones, de bons services de soutien en orientation, enfin des cours reliés aux objectifs du programme.

L'Institut Gabriel Dumont gère le programme, qui est financé par le ministère de l'Éducation et dispensé grâce à des ententes tripartites passées entre l'Institut Gabriel Dumont, le ministère de l'Éducation et l'Université de Regina ou l'Université de la Saskatchewan. Un comité de révision, composé de représentants du ministère de l'Éducation, des deux universités, d'organismes professionnels connexes et de cadres de l'Institut, donne des avis sur les questions liées au SUNTEP.

Programme de formation des enseignants du Nord (NORTEP)

Le Programme de formation des enseignants du Nord (NORTEP) a été créé en 1977, à La Ronge, pour augmenter le nombre d'enseignants dans le Nord. C'est un programme de quatre ans, dispensé hors du campus, comprenant des cours de formation d'enseignants des niveaux primaire, intermédiaire et secondaire. En alternance, les étudiants suivent des cours d'université et font des stages d'enseignement dans le Nord.

Financé par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, ce programme, géré par le Conseil de NORTEP, est dispensé en vertu de dispositions collectives prises avec la Division scolaire Northern Lights, l'Université de Regina et l'Université de la Saskatchewan. Le Conseil de NORTEP se compose d'un représentant du ministère de l'Éducation et de représentants élus de la Division scolaire Northern Lights. Un Comité d'examen, qui représente le ministère de l'Éducation, les deux universités et des associations professionnelles connexes, donne au Conseil des avis sur toutes les questions se rapportant au NORTEP.

En 1989, le NORTEP a inauguré le Programme d'accès professionnel du Nord (NORPAC). Il s'agit de cours de lettres et de sciences, dispensés pendant deux ans hors campus, et de services d'orientation vers des programmes de perfectionnement professionnel. Cette initiation permettra aux étudiants du Nord de se préparer à l'exercice d'une autre profession que celle de l'enseignement. Pendant deux ans, les étudiants suivent au Centre La Ronge des cours agréés d'université et, en alternance, occupent un emploi. Le programme se termine par des cours que les étudiants du Nord doivent suivre pendant au moins un an et demi dans l'une des universités de la province.

Programme pour Indiens non inscrits et Métis

Le Programme pour Indiens non inscrits et Métis (NSIM) offre à ces derniers toutes sortes de cours, par exemple : cours de rattrapage, formation à un métier, préparation à l'emploi, apprentissage fonctionnel et orientation professionnelle.

En vertu de ce programme, des fonds sont versés à des collèges régionaux et aux campus de l'Institut des sciences appliquées de la Saskatchewan (SIAST) pour les cours qui sont enseignés et, pour les frais administratifs et autres. Chaque étudiant reçoit une indemnité de formation fixée en fonction de son assiduité.

Pour obtenir de plus amples renseignements, s'adresser à M. Barry Eidsness, directeur, Direction de l'éducation des Indiens et des Métis, Division du programme d'études et de l'enseignement, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2200, avenue College, Regina (Saskatchewan) S4P 3V7.

Manitoba

Orientation actuelle

Dans le climat actuel (baisse des ressources et accroissement des exigences imposées au système scolaire), il se révèle de plus en plus qu'il faut collaborer étroitement avec d'autres organismes. La Direction de l'éducation des Autochtones a obtenu d'excellents résultats grâce à la collaboration à des activités récentes de formation pédagogique et de formation en poste des enseignants. Citons, entre autres, les suivantes :

Affiches sur les Autochtones du Manitoba

De concert avec le ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada et du Musée de l'homme et de la nature du Manitoba, la Direction a réalisé quatre affiches présentant la culture de groupes autochtones dans la province. Les affiches, avec légendes en français ou en anglais, ont été distribuées à toutes les écoles et à tous les organismes autochtones du Manitoba.

Programme de brevets d'enseignement de langues autochtones

Pour accroître le nombre d'enseignants diplômés pour les programmes d'enseignement de langues autochtones, la Direction de l'éducation des Autochtones, l'Association des langues autochtones du Manitoba et le Département de l'éducation permanente de l'Université du Manitoba ont dispensé un cours de deux ans, sanctionné par le brevet d'enseignement d'une langue autochtone. Des enseignants parlant couramment une langue autochtone, mais n'ayant pas reçu de formation pédagogique, ont suivi dans une ville du Nord des stages d'une semaine, puis sont retournés à l'école de leur localité pour mettre en pratique leur nouveau savoir.

Un deuxième programme de ce genre s'adressant aux enseignants des localités du Sud a commencé à être dispensé, à Winnipeg, en septembre 1991.

Cours d'été d'éducation des Autochtones

La Direction de l'éducation des Autochtones et le Département de l'éducation permanente de l'Université du Manitoba ont organisé un cours de premier cycle pour les enseignants qui souhaitent se familiariser avec la culture autochtone, avec l'établissement du programme d'études et avec de bonnes méthodes d'enseignement. Les cours intensifs de trois semaines offrent la possibilité, exceptionnelle, de participer à une cérémonie de suée rituelle et d'apprendre à la source auprès d'Aînés et d'autres spécialistes autochtones. Un deuxième cours d'été a eu lieu en juillet 1992. Il faut espérer que cette nouvelle façon de dispenser des cours de formation en poste sera maintenue.

Document d'information de la Direction de l'éducation des Autochtones

La majorité des enfants autochtones qui fréquentent une école au Manitoba viennent d'un milieu culturel et linguistique différent de celui de la population scolaire prédominante non autochtone.

De concert avec des écoles, des collectivités locales et des organismes autochtones, la Direction de l'éducation des Autochtones cherche à

déterminer les besoins scolaires des enfants, à y répondre et à aider les non-Autochtones à se renseigner sur les collectivités et les cultures autochtones. Des matières distinctes, mais étroitement reliées entre elles, traitent d'aspects particuliers de l'éducation des Autochtones :

- études autochtones/sciences humaines
- langues autochtones
- enseignement préscolaire/participation des parents
- familiarisation avec les Autochtones
- orientation professionnelle
- liens avec la collectivité
- perfectionnement en anglais

À Winnipeg et à Dauphin, des experts-conseils en programmes offrent des services de création de matériel pédagogique, d'adaptation de programmes et de programmes d'études qui répondent à des besoins particuliers, de formation en poste des enseignants pour mettre en œuvre des programmes d'études et du matériel d'appoint, enfin d'appui à la participation des parents à l'éducation.

Bureau à Winnipeg

À la Direction, un directeur coordonne la mise au point, la dispensation et le suivi de programmes, d'activités et de services.

Études autochtones/sciences humaines

Le programme des sciences humaines (M-12) de la province comprend des éléments sur le rôle historique et sur le rôle contemporain des populations autochtones au Canada. La Direction aide les enseignants à mettre le programme en œuvre en préparant des unités d'études et du matériel d'appoint qui permettent d'approfondir les sujets relatifs aux études autochtones et de diriger des sessions en cours d'emploi pour mettre les enseignants au courant du matériel disponible.

Programme de langues autochtones

Au Manitoba, les populations autochtones appartiennent à l'un de trois grands groupes linguistiques : algonquien, (cri, michif, ojibway/saulteux, saulteux de Island Lake/cri); athapascan (déné/tchippewayan); siouen (dakota).

La Direction contribue à la conservation des langues autochtones en créant des programmes de langues autochtones et du matériel d'apprentissage, en aidant les écoles à créer et à mettre en œuvre des programmes de langues autochtones et en dirigeant des ateliers de perfectionnement professionnel pour enseignants.

Enseignement préscolaire

La réussite scolaire dépend de la participation des parents. La Direction non seulement aide les enseignants à mettre en œuvre le programme préscolaire, mais aussi organise pour les enseignants et les parents des ateliers où le rôle des parents en tant qu'associés à l'éducation est mis en valeur.

Programme de sensibilisation à la culture

Le Programme de sensibilisation à la culture autochtone aide les Autochtones et les non-Autochtones à comprendre et à apprécier les cultures autochtones traditionnelles et la société contemporaine. Au nombre des activités typiques, citons la session en poste sur les cultures autochtones, pour les écoles et pour les organismes locaux, les propositions relatives aux méthodes d'enseignement et d'orientation s'adressant aux enseignants d'Autochtones, l'interaction directe avec les élèves, pour stimuler le respect de soi chez les enfants autochtones et pour encourager des rapports constructifs entre Autochtones et non-Autochtones.

Centre de documentation

La Direction a les documents d'appoint usuels pour le programme d'études et des articles sur le perfectionnement professionnel. Les enseignants peuvent les étudier au Centre, ou les emprunter pour l'école.

Bureau à Dauphin

Programme d'orientation professionnelle

Les orienteurs dans les écoles ont un rôle important à remplir pour aider les élèves autochtones à réussir dans leurs études et à prévoir leur avenir. La Direction facilite des programmes d'orientation en organisant des ateliers pour les orienteurs et les élèves, en créant du matériel et en mettant au point des moyens de familiarisation avec les métiers.

Avalanche de demandes d'inscription à une nouvelle école autochtone

Les adolescents à la *Children of the Earth High School* commencent et finissent la semaine en fumant, à l'école.

Cela n'inquiètent pas les enseignants, dont la majorité fument avec eux.

« Tous les lundis et les vendredis, nous avons la cérémonie de la pipe sacrée », déclarait hier M^me^ Mary Courchene, la directrice, à l'ouverture officielle de la première école secondaire entièrement pour Autochtones du Manitoba.

L'école, que les élèves ont nommée officiellement hier, se trouve dans la partie nord de Winnipeg. Des cours menant à l'université et des cours d'enseignement général y sont dispensés à 240 élèves indiens, de la 9^e^ à la 12^e^ année.

Les élèves y apprennent également les langues autochtones et y suivent des cours sur la culture et sur la tradition autochtones — matières dont beaucoup ignorent tout.

Au bout d'un mois à peine de fonctionnement, les demandes d'inscription ont afflué au point où les responsables ont dû refuser des candidats.

Olivia Mercredi, élève de 10^e^ année âgée de 16 ans, déclare qu'au bout d'un mois à l'école secondaire *Children of the Earth*, sa confiance en elle et sa fierté en tant qu'Autochtone ont été renouvelées

Olivia, cousine d'Ovide Mercredi, grand chef de l'Assemblée des Premières Nations, déclare qu'il lui importe peu d'avoir à prendre deux autobus tous les matins pour se rendre à l'école. Elle était, dit-elle, victime de racisme à l'école secondaire Elmwood qu'elle fréquentait, dans la banlieue nord-est de Winnipeg, où la population est essentiellement de race blanche.

« On nous disait que nous étions des Indiens stupides », déclare-t-elle. « Ici, c'est beaucoup mieux! Je n'ai jamais appris ma langue maternelle, mais je l'apprends maintenant. La semaine

dernière, nous avons commencé à travailler avec des perles. C'est formidable ! »

Clint Courchene, qui se trouve en 11e année et qui est âgé de 17 ans, déclare lui aussi que la nouvelle école secondaire est bien supérieure à son ancienne école, située dans la Réserve Fort Alexander.

« On apprend beaucoup plus, ici. On se familiarise avec son patrimoine. » « Ils nous apprennent le tambour en ce moment. Je comprends maintenant pourquoi les femmes ne peuvent pas y toucher. C'est parce que ce sont elles qui l'ont donné aux hommes. À l'école de la réserve, personne ne nous l'avait appris. »

L'École *Children of the Earth* est non seulement la première de son genre au Manitoba, mais aussi la seule de son genre, au Canada, qui soit entièrement financée par le ministère de l'Éducation de la province.

« Nous suivons le tronc commun du ministère de l'Éducation; à la fin de la 12e année, les élèves doivent réussir les examens du ministère », déclare, au cours d'une entrevue, Mme Courchene, qui est originaire de la Réserve Fort Alexander, au nord de Winnipeg.

« Tous les élèves doivent également choisir comme option l'étude d'une langue : le cri ou l'ojibway. Au cours d'anglais de 10e année, par exemple, nous nous concentrerons sur les ouvrages d'Autochtones ou sur des ouvrages sur les Autochtones. »

« Mais les élèves étudient également des œuvres comme *Hamlet*. Tout simplement, les enseignants autochtones enseignent ces œuvres du point de vue des Autochtones. » Étant donné les frictions qui existent entre les 40 000 Autochtones de Winnipeg et la police locale, il était significatif, hier, de remarquer la présence de deux agents de police de Winnipeg dans l'assemblée réunie, sous un ciel très bleu, dans la cour couverte de feuilles pour l'ouverture officielle de l'école.

« Nous représentons ici la police de Winnipeg, bien entendu. Mais, plus encore, en tant qu'Autochtone, j'ai l'impression que cette école a une très grande importance pour la collectivité locale », a déclaré Susan Joyal, agente de police.

—*The Globe and Mail*, le 10 octobre 1991

Programme de liaison avec la collectivité

L'expert-conseil en liaison avec la collectivité s'adresse aux écoles, aux parents, aux organismes locaux et aux organismes gouvernementaux pour promouvoir des services intégrés à l'intention des élèves autochtones.

Programme de perfectionnement en anglais

Grâce au programme d'appoint de perfectionnement en anglais pour élèves autochtones (ELDNS), le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba offre des fonds et des programmes aux conseils scolaires, afin qu'ils répondent aux besoins des élèves autochtones qui ne connaissent pas bien l'anglais. Des méthodes de perfectionnement en anglais pour toutes les matières du programme d'études et des renseignements sur les choix en littérature autochtone pour leurs programmes de langue peuvent aider les enseignants de ces élèves.

Pour obtenir de plus amples renseignements, s'adresser à M^me^ Diane Cooley, directrice adjointe, Direction de l'éducation des Autochtones, ministère de l'Éducation, 1181 avenue Portage, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3.

Ontario

Pour coordonner l'établissement au ministère de l'Éducation des principes relatifs à l'éducation des Autochtones dans la province, le ministère a créé l'Unité des politiques en matière d'éducation des Autochtones. Cette unité relie également les ministères de l'Éducation dans d'autres provinces, des ministères fédéraux et divers organismes autochtones en Ontario. Il se compose d'un coordonnateur, de deux analystes de lignes de conduite et de deux adjoints à l'administration.

Pour le ministère de l'Éducation, les langues autochtones sont des voies de communication légitimes qui sont menacées actuellement. Pour traiter cette question qui préoccupe les populations autochtones en Ontario, le Programme de langue seconde autochtone (LSA) a été inauguré dans les écoles, pour permettre aux élèves autochtones aux niveaux primaire et secondaire d'apprendre une langue autochtone. Le pro-

retrouver leur langue, ou de la conserver, et aux élèves non autochtones de comprendre et d'apprécier une culture, une langue et un patrimoine autochtones. Les élèves qui suivent le programme LSA en tant que langue seconde n'ont pas à apprendre le français. Le ministère accorde des subventions aux conseils scolaires qui dispensent le programme LSA.

Le programme LSA relève du programme-cadre appelé *Native Languages, Part A: Policy and Program Consideration, 1987*, qui oriente l'organisation des cours. Le ministère a également réalisé un guide complémentaire de l'enseignement des langues autochtones.

Toujours dans le cadre du programme d'études, le ministère a également mis au point dernièrement un nouveau programme-cadre, appelé Études autochtones, cycle intermédiaire, 1991, qui présente le programme d'études autochtones, de la 7e à la 10e année. Deux cours à unités de valeur sont présentés pour les 9e et 10e années, dont l'un peut remplacer le cours d'histoire à unité de valeur qui est obligatoire. Les directives assurent également aux enseignants du cycle intermédiaire le fondement des unités d'études, à contenu autochtone, qui peuvent être créées et intégrées aux matières actuelles : anglais, art dramatique, études de vie familiale, géographie, organisation de la vie personnelle et arts visuels, par exemple.

Le gouvernement fédéral, le gouvernement de la province et les Premières Nations de l'Ontario ont engagé officiellement des entretiens tripartites sur l'autonomie gouvernementale des Premières Nations. Il a été convenu que l'éducation constituerait le secteur qui contribuerait à la définition du terme « autonomie gouvernementale », ce qui a été officialisé dans la Déclaration d'intention politique (*Declaration of Political Intent*). La DIP comporte des réunions des parties, tenues régulièrement au cours de l'année. Un programme de travail a été créé, décrivant trois sous-groupes de travail : a) ententes relatives aux frais de scolarité; b) représentation aux conseils scolaires de commissaires scolaires autochtones; c) élaboration d'une Loi sur l'éducation des Premières Nations. La DIP a également procuré des fonds pour quatre programmes expérimentaux menés avec quatre groupes des Premières Nations à la table de la DIP. Deux d'entre eux traitent des types de services scolaires qu'un groupe des Premières Nations exige dans chacune des deux sections de la province. : Île Manitoulin et Moosonee/Moose Factory.

Un programme expérimental, financé également, permettra au Conseil des Six Nations d'élaborer une Loi sur l'éducation locale. Le

quatrième engage l'organisation de la Nation nishnawbé-aski à mener pendant deux ans des discussions sur des modèles locaux d'autonomie pour l'éducation avec trente localités des Premières Nations situées dans le nord-ouest de l'Ontario.

L'Unité des politiques en matière d'éducation des Autochtones a participé à la gestion du *Community Based Demonstration Pilot Project Fund*. Le ministère a lancé cette initiative pour nouer des liens de travail entre les collectivités autochtones et les conseils scolaires, ou pour élargir ceux qui existaient déjà, pour encourager les associés à l'éducation des élèves autochtones à créer des modèles novateurs pour répondre aux besoins de ces élèves et à lancer, ou à élargir, le programme d'enseignement s'adressant aux élèves autochtones. Cinquante-six propositions ont été reçues, dont 13 ont été approuvées aux fins de financement par un comité de sélection, composé en majorité de membres autochtones venant de toute la province.

Le ministère de l'Éducation coparraine, toujours avec le ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada, le Programme de formation d'orienteurs autochtones. L'Association des orienteurs de l'éducation des Autochtones de l'Ontario participe de plus en plus à la gestion du programme, en vue, peut-être, de le dispenser éventuellement par l'intermédiaire d'une université en Ontario. Depuis que le programme a été lancé en 1977, le ministère de l'Éducation a délivré à 160 étudiants le certificat d'orienteur autochtone. Ce titre autorise le titulaire à dispenser dans n'importe école primaire ou secondaire en Ontario des services d'orientation aux élèves autochtones.

Le ministère de l'Éducation doit délivrer des brevets d'enseignement et dispenser des programmes de formation pédagogique. Tout survol de l'éducation des Autochtones serait incomplet sans une étude succincte de la formation des enseignants autochtones. En Ontario, quatre universités dispensent, par l'intermédiaire de la Faculté des sciences de l'éducation, les programmes s'adressant aux Autochtones. Il s'agit des universités suivantes : l'Université Lakehead, à Thunder Bay, qui dispense un programme de formation d'enseignants autochtones, un programme sanctionné par le brevet d'enseignement des langues autochtones et le programme d'enseignants de langue autochtone; le Collège Nipissing, à North Bay, lié actuellement à l'Université Laurentienne, qui dispense le programme de formation d'adjoints de classe d'enseignement, un programme spécial sanctionné par le brevet d'enseignement, à l'intention des diplômés du

programme sanctionné par le brevet d'enseignement des langues autochtones, et le programme d'adjoints de classe; l'Université Brock, à St. Catharines, qui dispense un programme spécial préparant les enseignants de langue autochtone pour la Réserve des Six Nations; l'Université Queen's, à Kingston, qui collabore avec le Département des études autochtones de l'Université Trent, à Peterborough; ensemble, ils dispensent un programme local des Premières Nations, sanctionné par un brevet d'enseignement unique en son genre.

Pour traiter la question du taux élevé d'abandons scolaires au niveau secondaire chez les élèves autochtones, le ministère a commandé, en 1989, une étude qui a abouti au rapport intitulé *Native Student Dropouts in Ontario Schools*, où sont étudiés les facteurs principaux qui contribuent à l'absentéisme et à l'abandon scolaire, ou qui les accompagnent. L'étude confirme la notion que même si, d'après la perspective historique, un nombre croissant d'élèves autochtones domiciliés dans une localité des Premières Nations restent plus longtemps à l'école et obtiennent le diplôme, le taux d'obtention du diplôme dans cette catégorie d'élèves est pourtant déplorable. L'étude révèle également que même si les élèves autochtones risquent plus que les autres de décrocher, les élèves métis et ceux qui ne sont pas domiciliés dans une réserve risquent davantage de décrocher. En outre, les filles se classant dans la catégorie des Métis et de ceux qui ne sont pas domiciliés dans une réserve sont celles où le nombre de décrochages probables, avant l'obtention du diplôme, est le plus élevé au niveau secondaire. Le rapport présente une recommandation-cadre et 43 recommandations subsidiaires, dont, pour le moment, douze ont fait l'objet de l'attention du ministère.

Le ministère a l'intention de créer auprès du ministre de l'Éducation un Conseil consultatif qui engagera les grands organismes autochtones en Ontario. Grâce à cette tribune, les groupes autochtones pourront aviser le ministre de tous les aspects de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire qui influent sur les élèves autochtones.

Il faut ajouter la création du Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre (COFAM). Le COFAM consulte actuellement les populations et les organismes autochtones pour s'informer de leur opinion sur la participation du gouvernement provincial aux programmes de formation dispensé jusqu'ici par le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration. Au fur et à mesure

que l'autonomie gouvernementale des Autochtones se concrétisera, les collectivités autochtones devront créer leur propre infrastructure pour assurer le fonctionnement et la gestion de leurs propres programmes et services.

Texte de M. N. Keith Lickers, Coordonnateur au ministère de l'Éducation, Queen's Park, Édifice Mowat, 14e étage, Toronto (Ontario) M7A 1L2.

Québec

Au Québec, on compte onze entités culturelles autochtones regroupées en trois familles linguistiques : les Algonquiens (Abénaquis, Algonquins, Attikameks, Cris, Malécites, Micmacs, Montagnais, Naskapis), les Iroquoiens (Hurons-Wendat, Mohawks) et les Inuit. Outre ces groupes, il existe l'Alliance des Autochtones du Québec pour les Métis et les Indiens sans statut. Cette association regroupe les Autochtones participant à des degrés divers aux caractéristiques culturelles de l'une ou l'autre des trois grandes familles précitées.

C'est en 1963 que le gouvernement du Québec débutait une première intervention significative dans le domaine de l'éducation des Autochtones en établissant au Nunavik des écoles où l'enseignement de la langue vernaculaire était une priorité. Peu de temps après, le gouvernement initiait la formation de professeurs inuit et inscrivait, parmi les matières au programme scolaire, l'enseignement d'activités traditionnelles.

En 1975, la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, de même que la Convention du Nord-Est québécois confiait respectivement aux Inuit, aux Cris et aux Naskapis l'administration de leur éducation et, par certains pouvoirs spéciaux, leur permettait de l'adapter en fonction de leur langue et de leur culture.

Le gouvernement du Québec, et en particulier le ministère de l'Éducation, désire offrir aux Autochtones des services éducatifs comparables à ceux qui sont offerts aux autres citoyens du Québec, tout en tenant compte de leurs particularités culturelles et linguistiques. C'est ainsi par exemple, pour ce qui concerne la langue, que la Loi 101 reconnaît aux Amérindiens le droit de l'enseignement dans

leur langue maternelle. Des dispositions particulières ont même été prévues pour les Inuit, les Cris et les Naskapis afin qu'ils fixent eux-mêmes le rythme d'introduction du français ou de l'anglais comme langues d'enseignement, compte tenu des exigences de l'enseignement ultérieur.

Depuis 1979, la Coordination des activités en milieux amérindien et inuit, en collaboration avec toutes les directions générales du ministère de l'Éducation, veille à favoriser le développement de ressources adaptées aux particularités des diverses communautés autochtones du Québec.

Ce travail d'adaptation et de création de ressources éducatives se fait à partir de projets provenant des milieux autochtones et réalisés soit par des groupements amérindiens, soit par des organismes scolaires recevant une clientèle amérindienne, compte tenu des besoins ressentis et des ressources disponibles pour y répondre. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner :

- l'adaptation de programmes, de guides pédagogiques et de matériel didactique surtout dans les champs où la langue et la culture ont une forte incidence;
- l'adaptation des régimes pédagogiques à certains aspects de la réalité autochtone comme les modalités de délivrance du diplôme d'études secondaires, le calendrier scolaire, l'approbation des programmes, l'évaluation pédagogique, les modalités de passage d'un établissement à un autre ainsi que l'encadrement pédagogique des élèves;
- le développement d'approches pédagogiques différentes à privilégier en éducation interculturelle.

Cependant, pour le Ministère, la satisfaction des besoins exprimés doit nécessairement se réaliser dans le respect du cadre juridique régissant l'éducation en milieu autochtone; c'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation entend favoriser l'accès à des services de qualité pour ces élèves, en concertation avec les principales instances d'éducation du milieu.

Ainsi, le Ministère permet aux commissions scolaires conventionnées d'avoir une plus grande autonomie par un cadre législatif et réglementaire particulier. L'organisation scolaire est fondamentalement adaptée aux réalités culturelles et linguistiques.

La coordination de ce dossier est placée sous l'autorité immédiate du sous-ministre et, pour remplir son mandat, le coordonnateur est assisté de quatre personnes-ressources ayant toutes une expérience pertinente en éducation.

Outre les efforts fournis pour l'amélioration des services scolaires à l'intention des milieux autochtones, cette équipe a pu contribuer à la production de guides ou de bibliographies sélectives commentées, en vue de permettre au personnel enseignant du réseau scolaire québécois de se mieux préparer pour parler des Amérindiens et des Inuit. Et toujours en vue d'une perception plus juste des Amérindiens et des Inuit, une filmographie a été rendue disponible pour les enseignants et enseignantes du Québec.

Le ministère de l'Éducation contribue activement à la publication d'une collection sur les Premières Nations. Deux brochures, intitulées *Nunavik* et *Nitassinan*, ainsi que leur guide d'activités sont actuellement disponibles pour les classes du deuxième cycle du primaire. Ces brochures traitent respectivement des Inuit et des Montagnais du Québec. Une troisième, sur les Algonquins, intitulée *Nitakinan*, est actuellement en préparation et une quatrième, *Wôbanaki*, sur les Abénaquis, devrait suivre.

Au préscolaire, primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation vise essentiellement cinq grands objectifs touchant à l'encadrement général : il s'agit d'accroître et d'améliorer la participation des parents autochtones et de la communauté à la chose scolaire; de sensibiliser les enseignants et les enseignantes aux particularités culturelles du monde autochtone; de développer un curriculum couvrant adéquatement les phénomènes culturels et linguistiques des diverses communautés autochtones; de favoriser une concertation entre les divers responsables de l'éducation des Autochtones, et enfin, de contribuer à ce que l'école québécoise devienne de plus en plus attentive à leur réalité culturelle.

La mise en place de ces éléments respecte l'implication directe des Autochtones à leur éducation et offre des garanties pour une meilleure compréhension des divers intervenants dans ce dossier.

La formation professionnelle des jeunes et des adultes, élément important du développement économique des communautés autochtones, est une priorité gouvernementale. Le ministère de l'Éducation sera ainsi appelé à procéder à la mise en place d'écoles de formation professionnelle qui répondent à leurs attentes.

L'éducation des adultes, autre élément important du développement économique des communautés autochtones, réunit différents partenaires soucieux des besoins et des intérêts de ces milieux. Ainsi l'organisme scolaire intéressé, la Commission de formation professionnelle, de concert avec d'autres agents du milieu tels les employeurs, la Commission d'Emploi et d'Immigration Canada, le conseil régional, etc., s'associent pour offrir à des adultes autochtones une formation adaptée à leurs besoins et à leurs intérêts.

Les divers gestes posés à l'égard des milieux autochtones trouvent leur fondement sur l'égalité et le pluralisme. Cette contribution apportée à la recherche de nouveaux aménagements s'inscrit dans la continuité des mouvements visant l'adaptation du système scolaire aux particularités culturelles et linguistiques des divers groupes concernés dans le respect de leur autodétermination.

Par ailleurs les services éducatifs pour les niveaux collégial et universitaire relèvent, depuis 1985, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Les activités sont intégrées aux directions générales et une coordination est effectuée par le Bureau du sous-ministre.

On peut souligner que ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui ont développé l'expertise, notamment les constituantes de l'Université du Québec à Chicoutimi et en Abitibi-Témiscaminque, l'Université McGill, les cégeps de Sept-Îles, Dawson, Bois-de-Boulogne et John Abbott.

Depuis 1975, l'Université McGill offre un programme de formation des maîtres autochtones. Ce programme, d'abord développé pour les Inuit en collaboration étroite avec la Commission scolaire Kativik, s'étend maintenant aux Cris, avec la collaboration de la Commission scolaire Crie, et également à certains autres groupes autochtones dont des Algonquins, des Micmacs et des Mohawks. Dans tous les cas, ce sont les communautés autochtones qui ont pris l'initiative de l'organisation et de l'application de ce programme dans leur communauté et 15 crédits de ce programme sont spécifiques et peuvent être adaptés aux particularités culturelles et sociales de chacune des autres communautés autochtones.

L'implantation et la conduite de ce programme, qui compte au total 45 crédits, sont placées sous la responsabilité d'un comité aviseur.

Celui-ci est composé de membres de l'Université McGill, de représentants et représentantes des Premières Nations participant au programme, de même que d'une représentation toute récente de la population étudiante.

Ce programme de formation des maîtres mène à l'obtention d'un certificat en enseignement dont 30 crédits peuvent également être appliqués au programme du baccalauréat en éducation.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science s'appuie sur une politique d'accessibilité aux études supérieures en favorisant les adaptations tout en maintenant les standards et exigences de la diplomation.

Renseignements fournis par M. Jean-Paul Olivier, directeur, Coordination des activités en milieux amérindien et inuit, ministère de l'Éducation, 1035, rue De La Chevrotière, Québec (Québec) G1R 5A5.

Nouveau-Brunswick

Au début des années 1950, de concert avec le ministère des Affaires indiennes, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a inauguré la politique d'intégration des élèves dans les écoles de la province. Les deux parties ont signé une entente générale relative aux frais de scolarité, prévoyant le paiement d'un montant fixe pour couvrir les frais de scolarité de chaque enfant autochtone fréquentant une école de la province. À la suite de cette entente passée entre le ministère des Affaires indiennes et le ministère de l'Éducation, près de 1200 élèves autochtones sont inscrits dans des écoles de la province. En outre, entre 800 et 900 élèves fréquentent, dans toute la province, une école fédérale ou une école de bande dans divers territoires des Premières Nations.

Le ministère de l'Éducation a adopté un Énoncé de principes sur l'éducation des Malécites et des Micmacs au Nouveau-Brunswick. Cet énoncé, qui a été déposé à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick le 25 avril 1991, favorise la concertation entre les populations autochtones, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation concernant la dispensation de programmes et l'établissement du programme d'études. L'Énoncé de principes représente la confirmation que le ministère s'est

engagé à ce que les enfants malécites et micmacs puissent suivre l'enseignement qui répond à leurs besoins.

Pour reconnaître que les sociétés des Malécites et des Micmacs ont une histoire, une culture et un mode de vie distinctifs, le ministère de l'Éducation suit neuf principes relatifs à l'établissement de programmes scolaires sur eux, et à leur intention.

Les principes un et deux ont trait à l'importance de la concertation et de liens solides entre les populations autochtones et le ministère, et à la participation des Autochtones au système scolaire. Les principes trois et quatre reconnaissent que les différences de culture exigent de nouvelles formules pour le programme d'études, pour les programmes et pour les méthodes pédagogiques s'adressant aux Autochtones et exigent que tous les élèves comprennent mieux l'histoire, la culture et le mode de vie des Malécites et des Micmacs.

D'après le principe cinq, il est recommandé que les parents malécites et micmacs guident et influencent l'enseignement donné à leurs enfants.

Le principe six reconnaît que pour améliorer le taux de réussite scolaire chez les élèves autochtones, il faut de bons comités locaux dans les districts scolaires et chez les Premières Nations. Selon le principe sept, il faut déterminer des objectifs à court et à long terme qui répondent aux besoins des élèves. Quant au principe huit, il recommande que le ministère et que le district scolaire assument leurs responsabilités répondre aux besoins des Malécites et des Micmacs. Enfin, selon le principe neuf, tous les programmes d'études et tout le matériel scolaire doivent donner une idée exacte des populations autochtones, à la fois du point de vue historique et du point de vue contemporain.

Conformément à ces principes, le ministère de l'Éducation créera et mettra en œuvre des programmes et des initiatives dans les domaines généraux suivants : participation des Malécites et des Micmacs au système scolaire; programme d'études et matériel d'enseignement; formation des enseignants; recherche et évaluation; liaison et coordination avec d'autres organismes liées à l'éducation.

Le ministère a également créé un Comité consultatif provincial d'établissement du programme d'études pour l'éducation des Indiens (PIECDAC). Ce comité, qui se compose d'éducateurs autochtones et

d'éducateurs non autochtones, reflète l'intérêt croissant pour la langue et la culture des Premières Nations et le besoin manifeste d'améliorer en général l'éducation pour les élèves autochtones dans les écoles de la province. En outre, le Comité de consultation de l'éducation aux Malécites et aux Micmacs a été créé pour conseiller le ministre sur l'éducation des Autochtones. Le Comité de consultation comprend des administrateurs, des directeurs d'école, des éducateurs autochtones et des éducateurs non autochtones. Enfin, le ministère a recruté une personne autochtone à titre de conseiller en éducation auprès des Indiens.

Au nombre des nouvelles initiatives reliées à l'éducation des Indiens, citons les suivantes :

1. Engagement de membres autochtones à titre d'adjoints de classe;
2. Mise à l'essai du programme d'études autochtones dans un certain nombre d'écoles de la province;
3. Approbation du programme sur le patrimoine et sur la culture des Malécites;
4. Dispensation des programmes de langues malécites et micmacs dans les écoles publiques;
5. Approbation du programme d'enseignants autochtones;
6. Établissement des directives relatives aux programmes d'orientation de l'éducation des Indiens pour les enseignants et les administrateurs;
7. Négociation, avec les Premières Nations, d'ententes relatives aux frais de scolarité locaux.

L'Université du Nouveau-Brunswick dispense aux étudiants autochtones un programme sanctionné par le baccalauréat des sciences de l'éducation. Un centre de documentation a été créé en 1982-1983 pour procurer aux enseignants, aux étudiants, aux créateurs de programmes d'études et aux chercheurs de la documentation sur les populations micmacs et malécites. Ce centre a participé à un certain nombre de travaux, liés au programme d'études, sur les langues micmac, eskasoni, malécite-passamaquoddy et mohawk/cayuga, et à des travaux liés au programme de sciences humaines sur les Six Nations.

Renseignements procurés par M. G. C. Keilty, sous-ministre de l'Éducation, B.P. 6000, Fredericton (Nouveau-Brunswick) E3B 5H1.

Nouvelle-Écosse

Les Services ethniques ne constituent plus un service distinct au ministère de l'Éducation de Nouvelle-Écosse. Toutefois, les Services multiculturels, dans la section du programme d'études, continuent à réduire et à éliminer dans l'éducation la discrimination (sexisme, ethnocentrisme et racisme, y compris le comportement actuel à l'égard des groupes ethniques comme les Micmacs et les Indiens non inscrits). L'objectif du programme est le même que celui des anciens Services ethniques : améliorer l'idée de soi tant chez l'individu que dans le groupe et contribuer à consolider en eux le respect de soi; améliorer l'interaction sociale constructive à titre individuel ou en groupes; réduire les tensions et les heurts entre groupes ethniques et groupes culturels; renforcer l'acceptation et la compréhension des autres, en tant qu'êtres humains et concitoyens.

Les programme d'études, le matériel d'apprentissage, la formation pédagogique, les principes et méthodes, les services d'orientation personnelle et la sensibilisation aux cultures permettront d'atteindre ces objectifs.

Ainsi, un colloque sur l'éducation des élèves autochtones dans les écoles publiques de Nouvelle-Écosse s'est tenu, en avril 1991, à l'École normale de Nouvelle-Écosse. Ce colloque était parrainé à la fois par la Division du programme d'études du ministère de l'Éducation et par l'École normale, qui dépend également du ministère. Le colloque a réuni des éducateurs autochtones et autres et des personnes qui cherchent à déterminer les besoins et les problèmes des élèves autochtones.

Le colloque a suscité toute une liste de recommandations, la première portant sur la création d'un Groupe d'étude de l'éducation des Autochtones chargé de s'occuper des recommandations. Le ministre de l'Éducation a approuvé les recommandations et le groupe d'étude a été créé en 1991, à l'automne.

Le ministère continue à participer, directement ou non, à la création de matériel d'apprentissage sur les Micmacs. Outre la série, en cinq parties, de programmes vidéo sur les Micmacs, qui existe en anglais, en micmac et en français, d'autres bandes magnétoscopiques ont été produites, ou sont en cours de production. Ces dernières ont un caractère plus contemporain et portent sur des sujets comme Rita Joe (poète) et des artistes micmacs, par exemple.

Dernièrement, le ministère a fait paraître, de pair avec le Programme des métiers spécialisés des Micmacs au Collège Henson et grâce aux fonds versés par la Commission de la Fonction publique du Canada, la première d'une série de quatre affiches sur les métiers qui présentent les populations Micmaques dans divers métiers. La première affiche représentait Parcs Canada, la Gendarmerie royale du Canada, l'éducation et les arts plastiques. Ces affiches ont été envoyées à toutes les écoles dans la province.

Au nombre des documents qui ont été rédigés par l'intermédiaire du service des Musées du ministère, citons les suivants : *The Micmac: How Their Ancestors Lived Five Hundred Years Ago; Six Micmac Stories; Stories From the Six Worlds, Elitekey: Micmac Material Culture from 1600 A.D. to the Present; Micmac Quillwork: Micmac Indian Techniques of Porcupine Quill Decoration: 1600-1950.*

Le Musée de Nouvelle-Écosse (édifice principal) offre actuellement durant l'année scolaire des programmes hebdomadaires sur certains aspects des rapports harmonieux avec l'environnement que les Micmacs ont institués.

L'École normale de la Nouvelle-Écosse dispense un cours d'histoire du Canada et un cours sur la diversité culturelle du Canada, comportant une partie sur l'histoire et la culture des Autochtones. En outre, l'expert-conseil pour les Services multiculturels offre, avec l'appui de divers membres de la communauté micmaque, des ateliers et des sessions en poste sur divers aspects du patrimoine et de la culture micmacs.

Des représentants du ministère ont rencontré également dans divers conseils scolaires de la province des éducateurs et des membres de la collectivité autochtone, pour s'entretenir avec eux de l'éducation des élèves micmacs dans les écoles publiques. Des activités ultérieures sur le perfectionnement des enseignants, sur le matériel d'apprentissage, sur l'orientation des élèves. etc., sont en cours de planification.

Ainsi, le ministère a donné dernièrement à l'École normale de la Nouvelle-Écosse un cours de trois jours sur des aspects de la culture des Micmacs s'adressant aux éducateurs. Les sessions portaient sur divers sujets : prise de conscience, socialisation, langue, histoire, éducation, spiritualité et artisanat de la tribu des Micmacs. Une partie de la rencontre a eu lieu dans la réserve Millbrook.

Le ministère continue à verser de l'aide financière au Conseil des Autochtones de la Nouvelle-Écosse pour son agent d'éducation. Celui-ci doit établir des renseignements statistiques de base, et essentiels, sur les élèves indiens non inscrits et sur les élèves métis dans toute la province et s'assurer que ces élèves suivent leur scolarisation et cherchent à faire des études plus poussées. Le ministère appuie également le Conseil des Autochtones dans ses efforts de diffusion de documents sur la langue micmaque (ateliers, affiches, par exemple) et le Document du traité, et a versé des fonds à cette fin.

De concert avec l'Association des conseils scolaires et le Syndicat des enseignants de Nouvelle-Écosse, le ministère a contribué dernièrement au parrainage d'un colloque sur les minorités visibles et sur les Autochtones dans l'enseignement pour examiner, entre autres, les raisons du petit nombre d'Autochtones qui sont employés dans le système d'écoles publiques et du nombre encore plus petit de ceux qui fréquentent un établissement de formation pédagogique. Le colloque a suscité plusieurs recommandations.

Outre ces activités diverses, le ministère cherche à maintenir des rapports avec divers groupes, organismes, universités, etc., qui participent à l'éducation des élèves micmacs. Il s'agit, entre autres, de la *Confederacy of Mainland Micmacs*, de la section des études sur l'apprentissage des Micmacs, du Conseil scolaire eskasoni, du ministère des Affaires indiennes et du Nord et du Bureau des affaires autochtones, afin d'être au courant de ce qui se passe dans ces divers domaines, ainsi que des besoins et des préoccupations. Tout cela contribue à la planification à long terme, qui vise à répondre aux besoins scolaires des Autochtones.

Renseignements présentés par M^me^ Glenda J. Redden, experte-conseil, Services multiculturels, ministère de l'Éducation, B.P. 578, Halifax (Nouvelle-Écosse) B3J 2S9.

Île-du-Prince-Édouard

Par l'intermédiaire de la Division du développement pédagogique et du programme des sciences humaines, le ministère de l'Éducation aide les élèves à comprendre la contribution des Autochtones à l'essor de la société de l'Île.

En 6e année, les élèves utilisent un manuel réalisé localement, appelé *Abegweit: Land of the Red Soil*, qui place les Micmacs dans le courant de l'histoire de l'Île en relatant leur histoire, en parallèle avec l'essor de l'Île. Dans les chapitres suivants, il est parlé des Micmacs et des Acadiens, des Micmacs et des colons britanniques et des Micmacs au XXe siècle. Pour compléter le programme, le Conseil de bande de l'Île Lennox a mis au point un document présenté dans un classeur et des diapositives à utiliser en classe.

En 9e année, les élèves de l'Île, ainsi que ceux du Nouveau-Brunswick et de Nouvelle-Écosse, suivent des cours d'études autochtones grâce au programme collectif de la Fondation d'éducation des provinces Maritimes. Le programme d'études maritimes, qui comprend un manuel et toutes sortes de documents imprimés et audiovisuels, sensibilise les élèves aux questions touchant les populations autochtones. La section trois du chapitre six examine la question suivante : « Les lois du gouvernement devraient-elles passer outre aux droits relevant des traités ? »

Dans tous les aspects de l'établissement du programme et de l'évaluation des documents, le ministère cherche à ce que les groupes autochtones locaux, régionaux et canadiens ne fassent l'objet ni de préjugés, ni d'injustices.

Texte présenté par M. Tom Rich, directeur en chef, Programmes et services, ministère de l'Éducation, B.P. 2000, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard) C1A 7N8.

Terre-Neuve et Labrador

Il ne se trouve dans la province de Terre-Neuve qu'une seule bande d'Indiens, à savoir la bande micmaque, qui dirige sa propre école dans la réserve de Conne River. Les fonds nécessaires à l'éducation et à d'autres programmes locaux sont obtenus grâce à une entente passée entre le Conseil de bande et le gouvernement fédéral. Le conseil de bande a signé avec un conseil scolaire local une entente relative à la formation en poste des enseignants et, avec le ministère de l'Éducation, une entente autorisant les élèves à passer les examens des écoles publiques de la province, ce qui leur donne droit au diplôme d'études secondaires.

L'école suit le programme d'études de la province, que complètent des cours locaux sur la langue et sur la culture des Micmacs et des documents traditionnels sur la culture des Micmacs et sur les Autochtones.

Les programmes scolaires qui sont dispensés à l'école, dans sept collectivités du Labrador désignées à cette fin, reçoivent des fonds en vertu de deux ententes fédérales-provinciales relatives aux contributions. Ces fonds complémentaires pour les programmes permettent de maintenir des programmes supplémentaires en langue autochtone, et sur la culture autochtone, pour les élèves innu et les élèves inuit de cette région.

Il est possible d'utiliser les fonds versés en vertu d'ententes fédérales-provinciales pour les fins suivantes : programmes supplémentaires (M-12), éducation des adultes, formation d'enseignants autochtones et projets d'investissement. Les fonds sont accordés en plus des fonds « ordinaires » versés par les conseils scolaires et par la province. Selon les ententes actuelles relatives aux contributions, près de 2 millions de dollars sont versés chaque année pour les programmes scolaires.

Un comité de gestion, composé de représentants des collectivités autochtones, du gouvernement fédéral et du gouvernement de la province, s'occupe de chaque entente passée entre le gouvernement fédéral et la province. Le ministère de l'Éducation gère les fonds pour des programmes complémentaires d'éducation, par l'intermédiaire des conseils scolaires locaux, du collège communautaire et de l'Université Memorial de Terre-Neuve.

Renseignements donnés par M. Gary Hatcher, directeur des Services scolaires et du perfectionnement professionnel, ministère de l'Éducation, B.P. 8700, Saint-Jean (Terre-Neuve) A1B 4J6.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada

Objectif de l'éducation : S'assurer que tous les Indiens et tous les Inuit admissibles peuvent faire, aux niveaux primaire et secondaire, de bonnes études qui répondent aux besoins et à la situation socio-économique et culturelle de chacun, des bandes et des collec-

tivités servies; encourager et appuyer les possibilités d'épanouissement scolaire ou professionnel des Indiens et des Inuit grâce à l'enseignement postsecondaire; aider Indiens et Inuit à conserver leur patrimoine culturel, à le cultiver et à s'exprimer grâce à lui.

Description de l'activité relative à l'éducation

L'activité relative à l'éducation assure, ou permet de financer, toutes sortes de services scolaires s'adressant à 92 018 élèves aux niveaux primaire et secondaire dans les écoles fédérales, les écoles de bande ou les écoles provinciales. Elle comprend l'appui financier et l'appui scolaire accordés à 21 300 Indiens (en 1990-1991) qui fréquentent un établissement d'enseignement postsecondaire. De l'aide financière est accordée aux bandes, aux conseils ou aux associations de tribu pour qu'ils puissent créer des centres culturo-éducatifs et maintenir les 72 centres qui existent déjà. Des services d'administration et de gestion d'appoint sont assurés pour les activités scolaires au siège social et aux bureaux régionaux.

En vertu de l'Entente de la Baie James et du Nord du Québec, et de l'Entente relative au Nord-Est Québecois, le ministère acquitte la part proportionnelle qui lui revient du coût des services scolaires que les autorités de l'éducation dispensent dans le Nord du Québec aux élèves cris, inuit et naskapis, en vertu des dispositions financières prises avec le gouvernement du Québec.

D'après l'analyse des indicateurs du rendement de l'Activité à l'éducation, l'efficacité du programme va en s'améliorant, car il accroît le nombre et le rendement des Indiens et des Inuit dans le système scolaire, ainsi que leur contrôle du programme d'éducation dans leurs collectivités.

L'effectif d'Indiens et d'Inuit dans les écoles primaires et les écoles secondaires fédérales, provinciales et de bande était, en 1990-1991, de 92 018, soit un taux de participation de plus de 90% de la population d'âge scolaire dans les réserves. En 1990-1991, 857 élèves ont obtenu le diplôme d'études secondaires.

Les programmes sont gérés et dispensés en grande partie par les Indiens et par les Inuit. De fait, la gestion des fonds (762 millions de dollars) allant à l'éducation était assurée, à 75,7%, par les administrations indienne et inuit.

En 1990-1991, le ministère des Affaires indiennes et du Nord (MAINC) a diffusé une série de guides d'évaluation des écoles locales. Ces guides ont été créés comme moyen nouveau et systématique d'évaluer les programmes scolaires. Les six guides aideront les Autorités scolaires locales de bande à effectuer l'évaluation complète des écoles et à leur procurer les renseignements qu'il leur faut pour diriger tous les aspects de l'évaluation scolaire.

Enseignement **primaire et secondaire** : Voici le détail des composantes de cette activité :

Services d'enseignement - Écoles de bande : Les bandes gèrent 312 écoles grâce à des dispositions relatives aux contributions. Actuellement, le ministère est pour une autonomie plus large des Indiens pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Pour répondre aux aspirations des collectivités, le ministère cherche à accroître le pourcentage d'élèves dans les écoles de bande, qui se situe actuellement à 44%.

Services d'enseignement - Écoles provinciales : 47,2% des élèves indiens qui sont domiciliés dans une réserve fréquentent une école provinciale en vertu d'ententes relatives aux frais de scolarité. Les écoles provinciales sont dirigées par des conseils scolaires, en vertu des lois et règlements respectifs de la province qui, dans certains cas, autorisent les Indiens à influer sur le contenu et la dispensation des programmes.

Services d'enseignement - Écoles fédérales : Le ministère dirige 53 écoles situées dans des réserves et exerce la fonction et la responsabilité qui reviennent normalement aux ministères provinciaux de l'Éducation. Les élèves inscrits dans les écoles fédérales représentent 8,8% de la totalité des effectifs.

Appui aux élèves et à l'enseignement : Pour s'assurer que les élèves admissibles reçoivent l'appui à leurs études qui leur est nécessaire, le ministère assure le transport, quotidien et saisonnier, et prend en charge les indemnités des élèves qui quittent leur foyer pour étudier. Les élèves bénéficient également de services d'orientation personnelle et, le cas échéant, sont logés dans des familles, dans un foyer ou dans une résidence d'élèves. Les conseils scolaires et les comités de bande, qui contribuent à établir et à créer des programmes d'études pour les élèves indiens, sont également financés. Conformément aux principes ministériels de « contrôle indien de l'éducation indienne », le ministère

donne des conseils et aide les bandes à planifier la prise en charge des programmes scolaires. Des installations pour les écoles fédérales et pour les écoles de bande sont assurées grâce à la Mise en œuvre des installations pour les immobilisations et grâce aux Services aux collectivités.

Conformément à la *Loi sur les Indiens*, la scolarité est obligatoire pour les Indiens. Il faut remarquer que des dispositions relatives à des facteurs particuliers (enseignement de la langue seconde et éloignement de nombreuses collectivités d'Indiens, par exemple) occasionnent des frais supplémentaires.

Renseignements tirés directement des Estimations de 1992-1993 du MAINC.

Remarque : Une directive récente (28 avril 1992) de M. Harry Swain, sous-ministre, adressée aux directeurs généraux régionaux, énonce que d'ici septembre 1993, le ministère s'attend que toutes les écoles fédérales soient remises aux bandes.

Pour obtenir de plus amples renseignements, s'adresser à M. Harvey McCue, ministère des Affaires indiennes et du Nord, 1757-10, rue Wellington, Hull (Québec) K1A 1H4.

- Photo : Verna Kirkness

Chapitre 6

Conclusion

DANS TOUT LE CANADA, le système d'enseignement scolaire, qui imposait aux populations des Premières Nations des valeurs très différentes des leurs et qui dénigrait leurs coutumes spirituelles, leur langue et leur mode de vie en général, a gravement miné l'éducation et la socialisation des diverses cultures des Premières Nations. Les populations actuelles doivent donc remédier à une situation qui est le fruit de trois cents ans d'essais d'assimilation. Pour cela, la génération actuelle des Premières Nations doit connaître son passé et son histoire véritable, ce qui lui permettra de comprendre le présent et de prévoir l'avenir. Les cultures des Premières Nations doivent de nouveau être respectées et les valeurs traditionnelles être de nouveau tenues en haute estime.

Le présent rapport doit aider tous ceux et celles qui participent à l'éducation des enfants des Premières Nations à mieux comprendre les expériences de nos populations. Nous espérons avoir su donner une idée de nos circonstances passées, de ce que nous visons actuellement et de la façon dont nous espérons atteindre cet objectif. C'est un peu comme s'il s'agissait de créer un monde scolaire nouveau — les Premières Nations en étant des participants à part entière et actifs. Après tout, l'éducation des populations des Premières Nations doit dépasser l'enseignement qui leur est strictement adressé. Tous les Canadiens doivent comprendre la place que nous occupons au Canada, de façon que nous puissions collaborer à l'édification d'un monde où règne plus d'harmonie.

Chez nous, c'est souvent par des contes et des récits que s'apprennent les leçons. Il conviendrait donc peut-être de terminer par un petit

récit. Jo-ann Archibald rappelle l'histoire, appelée **Les yeux de Coyote,** que Terry Tafoya, de la Nation Pueblo, a racontée à une conférence tenue en 1982. Rappelons que Coyote, à la fois animal, humain et esprit, opère des transformations et est parfois appelé l'« illusionniste de l'apprentissage ».

Il y a bien longtemps, quand les montagnes étaient grosses comme des oeufs de saumon, Coyote vit, en passant, Lapin qui était occupé à quelque chose. Lapin était un Twati, un docteur indien. Comme Coyote l'observait, Lapin se mit à chanter son chant spirituel et ses yeux jaillirent hors de leurs orbites et allèrent se percher sur la branche d'un arbre. Lapin appela : « Whee-num, reviens ! », et ses yeux revinrent se replacer dans leurs orbites. Coyote en fut abasourdi et supplia sur-le-champ Lapin de lui dire son secret. Lapin refusa. Coyote supplia. Lapin refusa encore.

« Je t'en supplie », cria Coyote.

« Non ! », répliqua Lapin.

« Mais je ferai exactement comme tu diras ! »

« Très bien! Je vais te le dire », répondit enfin Lapin, « mais sache que tu ne devras jamais le faire plus de quatre fois par jour, sinon il t'arrivera malheur ! »

Or donc, Lapin enseigna à Coyote son chant spirituel. Sans tarder, les yeux de Coyote jaillirent hors de leurs orbites et allèrent se percher sur un arbre. « Whee-num! Reviens! », cria Coyote, et les yeux revinrent se replacer dans leurs orbites. Puis Lapin quitta Coyote, qui continua à s'exercer et envoya quatre fois ses yeux dans l'arbre.

Et voici ce qu'il se dit : « Il faut que je montre ce nouveau truc aux humains. Je ne peux pas le garder pour moi tout seul ! » Coyote se rendit donc près du village indien voisin et cria à tous de venir se réunir autour de lui. Devant ce nouvel auditoire, Coyote se mit à chanter le chant de Lapin et la foule fut très impressionnée de voir ses yeux se jeter hors des orbites et se percher sur la branche d'un arbre.

« Whee-num ! »

À ce moment précis, un corbeau, qui volait par là, avisa les yeux, qu'il prit pour des baies sauvages, tomba en piqué sur eux et les avala. Coyote, soudainement aveugle, quitta le village en trébuchant. Il espérait trouver de nouveaux yeux. Au son d'une eau courante, il alla à tâtons chercher le ruisseau. Or, l'eau courante produit des bulles, et Coyote essaya d'en attraper

pour s'en faire des yeux. Mais les bulles éclatent, ce que Coyote découvrit bien vite. Coyote continua à se déplacer à tâtons et trouva des myrtilles, qu'il prit pour s'en faire des yeux. Mais les myrtilles sont si foncées que tout semblait noir. Et Coyote commença à s'apitoyer sur son sort.

« Eenee snawai, dans quel état me voici ! », cria-t-il.

« Pourquoi es-tu si triste ? » demanda une petite voix, la petite voix de la petite souris, qui l'avait entendu.

« Ah! ma cousine », répondit Coyote, « j'ai perdu mes yeux... je suis aveugle et je ne sais que faire. »

« Snawai Yunwai », répondit Souris. « Mon pauvre ami ! Écoute, j'ai deux yeux; je vais t'en passer un ! »

Sur ce, Souris prit un de ses yeux et le tendit à Coyote. Or, les coyotes sont bien plus grands que les souris et quand Coyote plaça l'œil de Souris dans son orbite, l'œil roula dans tout cet espace vide. Le nouvel œil était tellement petit qu'il ne laissait passer qu'un tout petit rayon de lumière. C'était comme si Coyote regardait le monde à travers un tout petit trou. Coyote se mit à marcher, bien tristement, en continuant à s'apitoyer sur lui-même et à peine capable de se débrouiller avec l'œil de Souris.

« Eenee Snawai, dans quel état me voici ! », sanglota-t-il.

« Pourquoi pleures-tu, Coyote? », demanda Bison, de sa voix profonde.

« Ah! cousin », commença Coyote, « tout ce que j'ai pour voir, c'est ce tout petit œil de Souris et il est tellement petit qu'il ne laisse passer qu'un tout petit rayon de lumière. Je vois à peine. »

« Snawai Yunwai », répondit Bison, « Mon pauvre ami ! Écoute, j'ai deux yeux; je vais t'en passer un ! »

Bison prit alors un de ses yeux et le tendit à Coyote. Or, les bisons sont bien plus grands que les coyotes, et quand Coyote essaya de forcer l'œil dans son autre orbite, l'œil se mit à pendre sur tout son visage. L'œil de Bison était si énorme et il laissait passer tant de lumière que Coyote en était presque aveuglé... Tout semblait deux fois plus grand que d'habitude. Et Coyote dut poursuivre son voyage en trébuchant, à cause de ses yeux mal assortis.[26]

26. Jo-ann Archibald, « Coyote's Story about Orality and Literacy », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 17, n° 2, pp. 21-22.

Comment cette histoire pourrait-elle s'appliquer à l'enseignement aux populations des Premières Nations dans les écoles ? Je laisse à chacun le soin de tirer une leçon des mésaventures de Coyote — comme nous l'avons fait nous-mêmes durant des années. Si vous souhaitez nous dire la leçon que Coyote vous a apprise, écrivez-nous. Elle pourrait faire partie du prochain rapport sur l'éducation des populations des Premières Nations de l'Association canadienne d'éducation.

De la part des nombreux bénévoles qui ont travaillé sans relâche au présent rapport, je vous remercie d'avoir pris le temps de l'étudier. J'espère qu'il vous sera utile dans votre tâche.

—Verna J. Kirkness

- Photo : Kari Garnier

Annexe I

Rapport Hawthorn 1967 Recommandations relatives à l'éducation

Généralités

(1) Le principe de l'éducation intégrée pour tous les enfants canadiens est recommandé sans objection fondamentale. L'intégration des enfants indiens aux régimes d'écoles publiques devrait se faire en tenant compte de tous les intéressés et avec l'assurance de l'entière collaboration des Indiens et des non-Indiens de la localité.

(2) La direction des affaires indiennes devrait veiller à ce que l'intégration scolaire, une fois commencée, soit réalisée le plus tôt possible. Ceci découle de la recommandation sur laquelle nous avons appuyé tout au long du volume de notre Rapport voulant que la Direction doit aider la cause des Indiens en les représentant dans les situations nouvelles auxquelles ils ont à faire face.

(3) Les autorités scolaires devraient reconnaître que l'éducation des enfants indiens, sous une forme intégrée ou autrement, exige des programmes spéciaux et correctifs.

(4) Les instituteurs et les directeurs d'écoles doivent fonder leur action sur l'acceptation du fait que le jeune Indien a des possibilités intellectuelles aussi étendues que le jeune Blanc.

(5) Les programmes d'éducation devraient tenir compte des différences manifestes qui caractérisent les traditions des jeunes Indiens, ainsi que des différences, souvent moins évidentes, que comportent leur échelle de valeurs et leurs mobiles.

(6) On devrait encourager les instituteurs à se familiariser le plus possible avec les traditions et la culture de leurs élèves indiens; ils devraient prendre l'initiative de les mieux connaître en particulier.

Services spéciaux d'éducation

(7) À leur entrée à l'école, nombreux sont les petits Indiens qui, comme beaucoup d'autres petits Canadiens, ne parlent le français ou l'anglais

que comme langue seconde, si tant est qu'ils le parlent. En vue d'aider ces enfants, on devrait leur offrir, sous une forme adaptée à leurs besoins, les cours correctifs de langue que comportent normalement les programmes d'études provinciaux.

(8) Étant donné que les enfants d'autres cultures ont à peu près les mêmes difficultés à apprendre l'anglais ou le français à l'école ou à s'en servir, les ministères provinciaux de l'Éducation, en collaboration avec la Division de l'éducation de la Direction des affaires indiennes, devraient encourager les universités à offrir, comme partie de la formation des instituteurs, des études linguistiques comportant l'étude de la grammaire comparée.

(9) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes, conjointement avec les services d'extension des ministères provinciaux de l'Éducation, commandite des cours et des instituts spéciaux en vue d'enseigner l'anglais comme langue seconde. Ces cours permettraient aux professeurs déjà en place, ainsi qu'aux membres du personnel des Facultés de l'enseignement, de maîtriser les techniques nouvelles et de se familiariser avec les nouvelles méthodes.

(10) La Direction des affaires indiennes, par l'intermédiaire de sa Division des programmes et en vertu d'ententes avec des spécialistes extérieurs, devrait mettre au point des ouvrages didactiques portant sur les langues indiennes, dont s'inspireraient les titulaires des cours.

(11) Les jardins d'enfants établis dans les réserves devraient être maintenus en service, sauf lorsque les enfants peuvent être admis aux jardins d'enfants des écoles publiques. Si l'école publique n'en offre pas, la Direction des affaires indiennes devrait en créer. Nous faisons la même recommandation à propos des programmes des écoles maternelles. Lorsque la chose est possible, ces programmes devraient être établis sur une base de coopération, de façon que les parents indiens puissent partager la responsabilité de l'aide à l'éducation de leurs enfants. Le programme devrait mettre l'accent sur les arts du langage et permettre l'accès aux livres, aux contes, aux disques et autres moyens d'expression de même nature, qu'on ne trouve pas dans les réserves.

(12) Quelques réserves disposent d'installations suffisantes pour l'étude. Dans plusieurs réserves, l'externat indien, ou la salle publique, est utilisé comme salles d'études, au cours de la soirée. Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes favorise la formation de comités d'éducation constitués d'Indiens, dont le rôle serait d'organiser des périodes d'étude pour les étudiants. Au cours de ces périodes, il y aurait lieu de donner des leçons particulières. S'il s'en trouve, des volontaires d'écoles secondaires pourraient aider les plus jeunes, et des

volontaires d'universités pourraient aider les étudiants du cours secondaire. Les instituteurs qui travaillent auprès des Indiens devraient, comme certains parents indiens le font déjà, aider au transport et à la surveillance générale.

Santé

(13) Le mieux qu'on puisse dire de l'état de santé d'un grand nombre d'enfants indiens, c'est qu'il laisse à désirer. Tous ces enfants devraient être soumis à des examens médicaux obligatoires avant leur admission à l'école. Ces examens pourraient être confiés à forfait aux Services de santé des Indiens ou à quelque autre organisme disponible. Il devrait y avoir examen annuel des dents et des yeux. Pour éviter que les enfants ne continuent de souffrir de malnutrition, de défectuosité de la vue ou de l'ouïe ou de quelque autre affection pouvant nuire à leur rendement scolaire, l'infirmière de l'école devrait s'assurer que les traitements ou les médicaments prescrits lors des examens sont effectivement administrés. Bref, un service de santé publique devrait être assuré à tous les enfants indiens et à leurs parents.

(14) Les écoles ont beaucoup à se plaindre des normes d'hygiène personnelle des enfants indiens. Plusieurs foyers indiens sont privés de baignoires et d'installations de buanderie. Dans la plupart des écoles, il se trouve d'autres enfants dont les foyers sont aussi privés de commodités; c'est pourquoi nous recommandons que les écoles prennent les dispositions voulues pour que leurs élèves puissent utiliser les douches du gymnase et les appareils de buanderie de l'enseignement ménager. Ce n'est pas une façon d'éduquer un enfant ou de corriger une situation que de renvoyer un enfant chez lui parce qu'il est malpropre. Même si la portée de cette recommandation dépasse la compétence de la Direction des affaires indiennes, cette dernière devrait entreprendre des négociations avec les écoles qui reçoivent des élèves indiens en vertu d'un accord conjoint. De plus, pour nous en tenir à une recommandation du volume I du Rapport, nous insistons pour que soit encouragée l'installation de buanderies automatiques dans les réserves.

Programme d'études

(15) Il existe encore certains ouvrages qui traitent des Indiens de façon évasive, trop générale et parfois insultante. Ces manuels devraient disparaître des programmes. S'il est nécessaire de procéder à une élimination progressive, nous recommandons que les instituteurs corrigent immédiatement les textes ayant trait aux Indiens, à l'aide d'ouvrages de référence ou autres sources de documentation disponibles à la bibliothèque de l'école. Pour simplifier ce travail, la Direction

des affaires indiennes devrait dresser une liste des manuels fautifs et l'adresser au Conseil canadien des éditeurs, ainsi qu'aux ministères provinciaux de l'Éducation.

La diversité des cultures indiennes ne facilite pas la présentation d'un cours détaillé et précis sur les Indiens, bien que certains musées provinciaux et municipaux aient accepté de fournir certains matériaux à cette fin. Si les matériaux ou sujets ne sont pas encore disponibles, les écoles qui comptent un pourcentage élevé d'élèves indiens, devraient s'entendre avec les Indiens adultes pour qu'ils fournissent les matériaux indiens dont ils disposent sur place, aux fins des études sociologiques et des sections du programme qui se rapportent à l'art, au théâtre et à la littérature. Les enfants non indiens pourraient tirer profit d'horizons nouveaux, tandis que les enfants indiens acquerraient ainsi un sens de leur importance et de leur personnalité propre.

Communication et relations publiques

(16) Dans presque tous les cas, les rencontres entre les professeurs et les parents indiens se font à l'école, à la demande de l'instituteur, et dans le but de renseigner les parents sur les fautes de l'enfant. Autant que possible, les instituteurs devraient rendre visite aux parents, dans la réserve, et nous recommandons fortement qu'on veille à multiplier les occasions de rencontres entre les parents et les enseignants. Pour faciliter les visites subséquentes des parents, les autobus scolaires devraient servir aussi au transport des parents.

(17) Les instituteurs et les élèves se plaignent d'un manque de communications entre eux. Il ne s'agit pas d'un problème particulier aux écoles indiennes, mais lorsque des élèves indiens sont en cause, la difficulté se complique du fait des différences dans les attentes et la compréhension. Nous avons déjà recommandé aux instituteurs d'essayer de comprendre les antécédents de l'enfant. À ce sujet, on devrait cesser de punir le jeune Indien pour des choses qui tiennent à un concours de circonstances indépendantes de sa volonté, comme les retards, les absences et le manque de propreté.

(18) Les communications et les relations entre enfants de milieux différents sont tantôt bonnes tantôt mauvaises. Sauf pour certains cas isolés, le facteur déterminant semble être l'atmosphère générale de l'école et, en particulier, les limites de comportement que le personnel juge acceptable. Lorsqu'il se produit des attaques verbales ou physiques contre les enfants indiens, nous recommandons que les membres du personnel de l'école prennent sur eux d'y mettre fin. Directeurs d'écoles et instituteurs devraient créer une ambiance qui favorise le respect et l'amitié entre les jeunes Blancs et les jeunes Indiens.

Ententes conjointes

Nous recommandons ce qui suit :

(19) Que les installations des écoles publiques soient utilisées pour l'éducation des enfants indiens partout où les arrangements paraissent raisonnables et avantageux.

(20) Il ne devrait y avoir d'ententes ni avec des écoles provinciales de qualité inférieure, ni avec des milieux où les attitudes ne sont pas favorables aux élèves indiens.

(21) On ne devrait signer aucune entente sans consulter au préalable les parents des élèves indiens, ni avant de s'être assuré de leur entière collaboration et de celle des parents non indiens. Avant d'entreprendre l'étape finale des négociations, il devrait y avoir quelques réunions groupant les parents de tous les élèves de l'école.

(22) Lorsque la loi provinciale le permet, les ententes devraient stipuler que les Indiens doivent être officiellement représentés à la Commission scolaire; sinon, la Commission devrait accepter que les Indiens y soient officieusement représentés.

(23) Des dispositions devraient être prises pour que la Direction des affaires indiennes verse à la Commission des paiements globaux à des fins d'honoraires, d'achat de manuels, de dîners, d'utilisation des casiers et des jeux, de manière que les enfants indiens ne soient pas handicapés par leur condition sociale.

(24) Les ministères provinciaux de l'Éducation devraient comprendre que les programmes correctifs exigeront des installations et un personnel spécialisés, qui pourraient être fournis en vertu d'accords et de financement conjoints.

(25) Tout accord conjoint ne devrait être en vigueur qu'à la condition que l'école continue d'assurer l'éducation de l'enfant indien.

(26) Une fois réalisée l'intégration aux écoles publiques, les externats indiens devraient pouvoir servir de centres d'enseignement correctif et d'éducation des adultes. Sauf dans les centres isolés, la construction de ce genre d'écoles devrait être discontinuée.

(27) La mise en application des principes énoncés précédemment devrait être préalable à l'intégration.

(28) La conversion des installation existantes en aménagements auxiliaires devrait commencer par le bas de l'échelle. Ainsi, de façon générale, on

devrait refuser l'admission à la 8e année d'une école résidentielle; l'intégration des élèves de 11e année ne devrait pas être obligatoire pour leur dernière année d'études; les enfants arrivés au terme de leurs études devraient être autorisés à demeurer dans la réserve, tandis que les élèves de 1re devraient être admis directement dans les écoles publiques.

Écoles confessionnelles et privées

(29) On devrait cesser de subventionner l'établissement dans les réserves, d'écoles dirigées par des groupements religieux.

(30) Les écoles des réserves dont le personnel est indien et qui continuent de fonctionner avec succès (à un niveau égal à celui des écoles publiques), devraient être autorisées à poursuivre leur activité jusqu'à ce que les parents se prononcent en faveur de l'intégration.

(31) Les pensionnats confessionnels devraient être convertis en pensionnats à plein temps et cesser de dispenser l'enseignement.

Formation professionnelle et placement

(32) Nous recommandons au gouvernement fédéral (Direction des affaires indiennes et ministère de la Main-d'œuvre) de continuer à payer les cours de perfectionnement des Indiens qui désirent retourner à l'école, suivre un cours de formation professionnelle ou obtenir un emploi.

(33) On ne renseigne pas suffisamment les Indiens sur les moyens de perfectionnement et sur la formation professionnelle. On devrait instituer un système plus étendu et plus actif d'information sur les cours, leurs modes de financement et les modalités d'application.

(34) Les fonds affectés à cette partie du programme d'éducation devraient être suffisants pour que :
a) le nombre des étudiants en mesure de profiter des occasions de formation augmente sans cesse;
b) les étudiants puissent vivre convenablement, de façon à poursuivre leurs études le plus efficacement possible;
c) les épouses et enfants de l'étudiant puissent accompagner ce dernier au centre de formation.

(35) On devrait pouvoir recommander aux candidats une variété sans cesse grandissante de programmes de formation. Plusieurs étudiants ont des aptitudes et des goûts pour des carrières qu'ils considèrent hors de leur portée. Les membres du personnel ne devraient pas insister sur les occupations dites "pour Indiens", mais plutôt fournir systématiquement tous les renseignements sur les autres possibilités de carrière.

(36) Nous désirons reprendre ici la recommandation faite au volume I, portant que la Direction des affaires indiennes s'emploie davantage à trouver un emploi aux jeunes Indiens qui se sont établis à la ville.

Autres observations

(37) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes mette en œuvre des programmes de formation complémentaire en organisant des cours d'été, des cours du soir et des cours de formation sur place. Ainsi, les instituteurs et les autres membres du personnel pourraient acquérir une connaissance méthodique des gens auprès desquels ils travaillent. Nous recommandons aussi que les commissions et les fédérations scolaires, de même que les ministères provinciaux de l'Éducation, incitent les instituteurs à suivre ces cours et leur facilitent la chose.

(38) Nous recommandons à la Direction des affaires indiennes d'étudier certains mécanismes, comme l'enseignement programmé, et de juger de leur utilisation comme moyen d'assurer aux enfants une récupération scolaire rapide et efficace. Nous recommandons aussi l'élaboration d'un programme de recherches, en vue d'étudier les problèmes qui se rapportent à l'instruction des élèves indiens dans les écoles publiques et de mettre en marche des programmes expérimentaux en vue de les résoudre.

(39) Nous recommandons que la Direction des affaires indiennes retranche de ses écoles tous les tests psychologiques de groupe, comme les tests d'intelligence et les tests d'aptitudes, et que les écoles publiques soient priées de prendre les mêmes dispositions. La Direction des affaires indiennes occupe une situation idéale pour sensibiliser les autorités scolaires à l'inopportunité de ces tests dans le cas des écoliers indiens.

(40) Que des agents de liaison soient nommés par les ministères provinciaux de l'Éducation, aux fins de coordonner l'activité des divers organismes et des particuliers intéresses aux problèmes de l'éducation des Indiens à l'échelon local.

(41) Que le rôle des comités scolaires soit élargi, de façon à intéresser les adultes de la réserve qui possèdent des connaissances particulières.

Source : H.B. Hawthorn (Ed.), *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*, Volume II (Ottawa : Imprimeur de la Reine, 1967).

Annexe II

Rapport des recommandations de l'Assemblée des Premières Nations - 1988

Plusieurs recommandations ont été formulées au cours de l'étude nationale de l'éducation des Premières Nations à la suite des recherches effectuées à partir de la documentation écrite, de l'analyse du questionnaire, des nombreuses soumissions et témoignages et d'une recherche en matière de législation et de politique. L'enquête sur le terrain a permis aux chercheurs de communiquer directement avec les non-autochtones concernés et intéressés par l'éducation des Premières Nations. Plusieurs individus et organisations étaient désireux de donner leurs suggestions et d'offrir leurs solutions aux problèmes éducationnels. Un effort a été fait afin que ces mêmes suggestions et solutions soient inclues dans le rapport final. Cette section résume les séries de recommandations individuelles diverses, lesquelles sont divisées en quatre parties correspondant aux quatre domaines d'intérêt couverts par l'étude : la juridiction, la qualité, la gestion et le financement de l'éducation des Premières Nations. Chacune de ces parties débute avec une recommandation générale concernant le domaine d'intérêt correspondant.

I. Juridiction

Le droit des Premières Nations de reprendre en main la juridiction de tous les aspects et à tous les niveaux de l'éducation affectant nos étudiants qui fréquentent les écoles publiques et celles des Premières Nations, doit être reconnu et confirmé par tous les paliers gouvernementaux.

1. L'éducation, en tant que droit issu de traité, doit retourner et demeurer sous l'entière juridiction des Premières Nations. L'autorité législative, exécutive et judiciaire des Premières Nations ou de leurs partis désignés, doit être reconnue par tous les autres gouvernements. Puisque cette autorité consiste en un pouvoir de juridiction envers toute matière éducationnelle, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux doivent renoncer à leurs fonctions administratives et politiques en matière d'éducation des Premières Nations et le gouvernement fédéral doit seulement conserver son rôle d'agence de financement.

2. Les Premières Nations doivent faire connaître leur définition de la juridiction et de l'éducation des Premières Nations. La juridiction est définie comme étant le droit inhérent des Premières Nations d'exercer un pouvoir, de développer des lois et des politiques et de contrôler les finances et les autres ressources pour l'éducation de leurs citoyens. La recherche recommande que toute définition de l'éducation des Premières Nations considère la philosophie de l'éducation des Premières Nations, les langues et les cultures des Premières Nations et qu'elle soit sous la surveillance des éducateurs des Premières Nations. Les principes de la définition doivent être mis en évidence par les Premières Nations et reconnus par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. Le public canadien doit pouvoir être informé afin d'encourager les objectifs des Premières Nations en matière d'éducation.

3. Le droit à l'autonomie gouvernementale doit être enchâssé dans la Constitution canadienne de sorte qu'il puisse servir de base juridique à l'entière juridiction des Premières Nations en matière d'éducation pour tous les niveaux scolaires, à partir du préscolaire au postsecondaire et jusqu'à l'éducation des adultes. Avec ou sans amendement constitutionnel, les Premières Nations doivent revendiquer la juridiction en matière d'éducation. Une autre demande qui a été proposée consiste en des modifications législatives à la *Loi sur les Indiens*, ce qui autoriserait entièrement les Premières Nations à signer des contrats avec les autres paliers de gouvernement. Toute nouvelle législation qui affecte l'éducation des Premières Nations doit être souple afin de respecter la diversité qui existe parmi les Premières Nations.

4. Les Premières Nations doivent développer leurs propres politiques éducationnelles nationales et locales, lesquelles traduiraient leurs philosophies ainsi que leurs croyances et leurs pratiques culturelles. Ces politiques doivent être reconnues et maintenues par les organismes fédéraux et les gouvernements.

5. Des politiques adaptées à la situation des individus membres des Premières Nations qui demeurent temporairement ou de façon permanente à l'extérieur de leur communauté, doivent être développées par les Premières Nations et doivent inclure les principes suivants : les politiques de tous les paliers de gouvernement doivent cesser de limiter l'accès des services aux individus membres des Premières Nations vivant hors-réserve; tous les paliers de gouvernement doivent reconnaître la transmissibilité des droits des membres des Premières Nations et ce en dépit des distances et du lieu de résidence; des écoles alternatives en milieu urbain doivent être reconnues en tant qu'options viables pour les étudiants des Premières Nations et elles doivent être financées adéquatement afin d'offrir des programmes de qualité.

6. Le gouvernement fédéral doit assigner suffisamment de ressources financières à chaque Première Nation afin qu'elle puisse réaliser une évaluation préliminaire des besoins de la communauté; formuler un plan d'éducation à long terme; établir une autorité éducationnelle ayant des ressources et des pouvoirs équivalents aux autorités éducationnelles des écoles publiques; et acquérir une formation en matière de juridiction éducationnelle. Avec une structure bien planifiée, les Premières Nations pourront assurer la juridiction de tous les programmes éducationnels à partir du niveau préscolaire, au postsecondaire et jusqu'à l'éducation des adultes.

7. Dans le but d'améliorer et de promouvoir l'éducation, le gouvernement fédéral doit attribuer les ressources nécessaires afin que les Premières Nations puissent établir et maintenir des institutions d'enseignement autant au niveau régional que national. Il peut s'agir de nouvelles écoles ou de centres de documentation, de collèges et d'universités ou même d'un organisme fédéral national des Premières Nations qui serait responsable de l'endossement des fonctions du secteur de l'éducation du MAINC.

8. Le droit à la participation des Premières Nations aux négociations concernant l'éducation de leurs enfants, particulièrement en ce qui à trait aux ententes de frais de scolarité, aux accords majeurs, généraux ou autres, doit être reconnu. Un processus officiel doit être développé et appliqué par tous les systèmes scolaires afin d'assurer la participation des parents et des Premières Nations au sein des autorités éducationnelles et ce, à partir des comités préscolaires jusqu'aux comités d'administration postsecondaires. Lorsque cela est nécessaire, les gouvernements provinciaux et territoriaux doivent apporter les changements législatifs qui s'imposent afin de répondre à cette exigence.

9. Tous les systèmes scolaires fédéraux, provinciaux, territoriaux et ceux des Premières Nations doivent établir ou appliquer certaines directives afin de tenir des sessions de formation à l'emploi pour les enseignants et d'établir des curricula scolaires qui traitent des thèmes contemporains propres aux Premières Nations y compris l'autonomie gouvernementale. Dans les écoles provinciales et territoriales fréquentées par les enfants des Premières Nations, de tels mandats doivent faire partie des ententes de scolarité et de tous autres accords.

II. Qualité

Les étudiants des Premières Nations ont droit à un programme éducationnel de qualité comprenant tous les services nécessaires et caractérisé par un contenu culturel pertinent de même que par des matières scolaires appropriées.

10. Les Premières Nations ont aussi besoin d'un curriculum éducatif permettant l'enseignement de l'héritage culturel et des valeurs traditionnelles des Premières

Nations avec autant d'importance donnée à l'apprentissage scolaire. Les parents des Premières Nations aimeraient que les enseignants se penchent davantage sur les connaissances linguistiques, particulièrement sur le plan de la lecture, ainsi que sur l'apprentissage des mathématiques, de la science et de l'informatique.

11. Les Premières Nation doivent contrôler les développements du matériel de curriculum à partir du niveau préscolaire jusqu'au postsecondaire afin de garantir l'élimination des stéréotypes attribués aux Premières Nations et d'enseigner la fierté de notre héritage, de produire un contenu culturel et de promouvoir des sentiments de satisfaction personnelle. Un contenu culturel pertinent doit être reconnu par les autres gouvernements et toutes les écoles en tant que composante nécessaire à une éducation de qualité offerte aux étudiants des Premières Nations. Ce contenu doit aussi être financé adéquatement. Les curricula inappropriés des régions du Sud doivent être remplacés par des contenus culturels applicables aux régions nordiques.

12. Le gouvernement du Canada doit accorder aux langues autochtones le statut officiel, la reconnaissance constitutionnelle et la protection législative correspondante. Le gouvernement fédéral doit fournir le financement nécessaire au développement des structures linguistiques et du matériel de curriculum, à la formation des professeurs autochtones et à l'établissement des centres de documentation et des programmes d'immersion. L'enseignement des langues autochtones doit être offert à partir du niveau préscolaire au niveau postsecondaire et jusqu'à l'éducation aux adultes. En outre, l'enseignement des langues autochtones doit être reconnu pour correspondre aux exigences de l'enseignement d'une langue seconde à tous les niveaux scolaires.

13. La recherche doit être financée pour analyser les modèles d'interaction qui existent entre les Premières Nations, de même que les modes d'apprentissage qui influencent les techniques d'enseignement utilisées dans les salles de classe.

14. Les normes du curriculum des écoles fédérales et des écoles des Premières Nations doivent être développées pour correspondre, ou être supérieures, à celles des normes d'apprentissage de base des écoles provinciales et territoriales.

15. Une meilleure communication et une plus grande coordination entre les gouvernements national, régionaux et locaux est essentielle au progrès de l'éducation des Premières Nations. La communication au niveau local entre les parents et les écoles doit être rendue formelle et la représentation parentale et communautaire dans tout ce qui concerne l'éducation doit être assurée. Au niveau national et régional, des organisations et des acti-

vités pour assurer une meilleure communication dans le domaine de l'éducation doivent recevoir les fonds nécessaires pour favoriser les efforts de consultation, les échanges d'information, la recherche et le déplacement et la planification à long terme.

16. Puisque le système d'éducation n'offre pas suffisamment de rôles-modèles, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et ceux des Premières Nations doivent agir de façon à encourager les étudiants des Premières Nations à acquérir une formation qui leur permette de travailler dans le secteur de l'éducation que ce soit en tant que professionnels ou paraprofessionnels.

17. L'addition d'un programme de formation pour les enseignants et le développement d'un stage professionnel, doivent être intégrés à la planification à long terme. Tout le personnel non autochtone et celui des Premières Nations doit obligatoirement recevoir une formation interculturelle offerte par toutes les institutions de formation en éducation.

18. Le gouvernement fédéral et ceux des Premières Nations doivent minimiser la rotation trop fréquente du personnel de l'éducation en utilisant des moyens comme la réduction du quotient étudiants-professeur et étudiants-conseillers, la réduction des tâches reliées à l'enseignement et à la consultation pédagogique, l'attribution d'avantages et de sécurité salariale et de travail au moins comparables à celles des systèmes éducationnels voisins.

19. Parce que les Aînés sont les protecteurs de la culture des Premières Nations, il est essentiel que leur rôle dans le développement linguistique et culturel de tous les systèmes scolaires et à tous les niveaux académiques, soit reconnu. Le statut professionnel et une compensation appropriée doivent leur être accordés.

20. Les écoles fédérales et celles des Premières Nations doivent procéder annuellement à des évaluations de personnel plus complètes afin d'assurer la qualité de l'enseignement.

21. Il est nécessaire d'accorder le financement requis pour l'examen des syndicats d'enseignants puisque leur loyauté envers les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux va à l'encontre du concept de juridiction des Premières Nations en matière d'éducation.

22. Les politiques de sélection et de recrutement ainsi que d'autres normes affectant le personnel des écoles des Premières Nations et des écoles fédérales doivent être révisées et améliorées.

23. Les étudiants qui ont besoin d'une éducation spéciale doivent bénéficier de méthodes de dépistage efficaces et d'un service d'éducation spéciale. Ces services doivent être financés et dispensés aux Premières Nations. Les sys-

tèmes d'éducation fédéraux, provinciaux et territoriaux doivent être responsables vis-à-vis des parents des étudiants des Premières Nations qui font partie des programmes d'éducation spéciale. Il est en outre nécessaire de financer l'établissement d'un plus grand nombre de programmes d'éducation spéciale afin de satisfaire les exigences des étudiants plus doués. Des politiques globales pour l'éducation spéciale doivent être développées au niveau local et national par les membres des communautés des Premières Nations.

24. Les gouvernements et les organisations des Premières Nations doivent être financés pour la formation d'une équipe de professionnels et de paraprofessionnels et pour la direction des programmes d'éducation préscolaire. Toute modification à la loi essentielle au transfert de juridiction des programmes préscolaires aux Premières Nations doit être promulguée sans délai.

25. Des programmes de relations humaines doivent être établis à tous les niveaux dans les communautés des Premières Nations et offerts aux étudiants par tous les systèmes d'éducation. Ces programmes devraient contenir les thèmes suivants : des cours sur la survie, des cours sur la survie en forêt, la sensibilisation aux carrières, l'éducation sexuelle, l'abus des drogues, la prévention du suicide et d'autres thèmes correspondants. La validité de ces programmes doit être reconnue par les autorités de l'éducation et l'éducation des jeunes et des adultes doit être financée adéquatement par le gouvernement fédéral.

26. Tous les paliers de gouvernement doivent chercher à résoudre le problème des décrocheurs, de l'absentéisme et de la suspension des étudiants des Premières Nations en prenant les mesures suivantes : augmenter la participation des parents et de la communauté, engager plus de conseillers, fournir un curriculum culturel pertinent, exiger une formation interculturelle pour les enseignants et les étudiants des Premières Nations et analyser et examiner les règlements reliés au châtiment corporel, à la suspension et à d'autres infractions.

27. Les services en orientation offerts aux étudiants des Premières Nations doivent inclure l'orientation scolaire, professionnelle, financière et sociale. Le financement de ces services doit aussi inclure l'embauche de conseillers supplémentaires de manière à réduire le quotient conseiller-étudiants et l'embauche d'assistants afin de seconder le conseiller dans sa tâche cléricale.

28. Des services de transport de qualité doivent être offerts à tous les étudiants des Premières Nations, y compris le transport pour les activités parascolaires. Un financement convenable pour assurer le transport confortable et sécuritaire doit être obtenu et ce pour tous les moyens de transport qui sont utilisés actuellement, c'est-à-dire les autobus, les

bateaux, les avions et les motoneiges.

29. L'éducation postsecondaire et l'éducation aux adultes, de même que les cours de formation professionnelle, doivent être financés par le gouvernement fédéral sur une base non discrétionnaire afin d'assurer la formation des professionnels et des leaders des Premières Nations qui devront contribuer au développement social, politique, culturel et économique des Premières Nations.

30. Ce sont les Premières Nations, et non le gouvernement fédéral, qui doivent établir les politiques et les directives relatives à l'éducation postsecondaire et des adultes.

31. Les institutions d'enseignement postsecondaire et celles offrant l'éducation aux adultes doivent travailler conjointement avec les Premières Nations afin d'offrir des programmes hors-campus aux communautés des Premières Nations. Des institutions d'enseignement postsecondaires additionnelles doivent aussi être construites afin d'offrir plus directement des services d'éducation aux membres des Premières Nations.

32. Tous les niveaux de gouvernement doivent s'assurer que la qualité des établissements scolaires des étudiants des Premières Nations corresponde ou soit supérieure à celle des écoles des provinces ou des territoires. Des sommes d'argent complémentaires sont nécessaires afin de réduire l'accumulation actuelle des réparations et des nouvelles mises en chantier des établissements scolaires. Ces mêmes sommes d'argent pourront aussi servir à répondre aux besoins de l'entretien de ces établissements et plus précisément, elles pourront permettre la construction immédiate de nouvelles écoles, là où elles sont nécessaires afin que les étudiants des Premières Nations aient la même opportunité que les autres étudiants du pays de recevoir une éducation dans leur propre communauté.

III. Gestion

Les systèmes d'éducation des Premières Nations ont besoin, au minimum, des mêmes ressources financières, humaines et matérielles que celles exigées par les systèmes des écoles publiques.

33. Les Premières Nations doivent établir de nouvelles politiques afin d'assurer leur autorité sur l'administration financière de leurs programmes d'enseignement. Lorsque le transfert de la juridiction en matière d'éducation sera accompli, il est impératif qu'une formule adéquate soit établie afin de déterminer les coûts administratifs de l'éducation. En outre, il est nécessaire que les années personnes, calculées selon les normes du gouvernement fédéral, de même que d'autres coûts, soient bien déterminées et transférées au cours du processus de transfert de juridiction.

34. Les Premières Nations doivent établir des systèmes d'éducation

qui combleront les besoins déterminés par la communauté elle-même.

35. Les responsables de l'éducation des Premières Nations doivent établir des objectifs et des stratégies à long terme qui, entre autres, tiennent compte des étapes préparatoires au transfert de juridiction : effectuer des recherches sur les modèles de juridiction en matière d'éducation qui sont les plus pertinents et qui répondent aux besoins actuels, promouvoir une planification à court et à long terme et l'évaluation et le développement continuel des systèmes d'éducation locaux.

36. Les écoles des Premières Nations qui ont élaboré des structures administratives particulières doivent recevoir le financement nécessaire à la recherche et au développement de ses structures.

37. Les parents des étudiants des Premières Nations, les Aînés et les éducateurs doivent participer directement et être responsables de l'éducation de leurs enfants dans tous les systèmes scolaires. Cette participation serait encouragée et reconnue par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux de même que ceux des Premières Nations.

38. Des programmes complets et continuels de formation en administration doivent être disponibles aux Chefs, aux parents et aux responsables de l'éducation des Premières Nations. Le gouvernement fédéral doit s'occuper du financement de ces programmes.

39. Au niveau provincial, territorial, fédéral ou au niveau des Premières Nations, les autorités scolaires doivent avoir une formation adéquate afin de se familiariser avec des sujets comme les politiques des écoles, les règlements, les législations et les procédures relatives à leur système d'enseignement respectif afin de pouvoir faire efficacement leur devoir de représentantes pour pouvoir combler les besoins des communautés locales.

40. Une coordination nationale des efforts sur la recherche doit être financée aux niveaux appropriés par le gouvernement fédéral. Parmi les tâches des techniciens de l'éducation des Premières Nations, nous retrouvons entre autres, l'établissement des normes relatives à l'éducation des Premières Nations, le développement des politiques, la recherche de nouveaux modèles de systèmes d'enseignement, le développement d'un processus d'accréditation des écoles des Premières Nations et la préparation de tests d'aptitude impartiaux relativement à la culture des Premières Nations.

41. Les Premières Nations doivent être consultées et impliquées dans le recrutement, la sélection et le licenciement du personnel des écoles fédérales et des Premières Nations.

42. Les écoles fédérales et celles des Premières Nations doivent développer des politiques d'emploi par lesquelles les fonctions et les responsabilités du personnel de

l'éducation sont clairement définies.

43. Il est nécessaire d'effectuer plus de recherches et de discuter davantage des relations de travail entre les enseignants des écoles des Premières Nations afin d'éliminer les problèmes liés à la juridiction.

44. Chaque Première Nation doit développer et adopter des politiques en matière d'éducation qui reflèteront sa philosophie générale de l'éducation de même que les besoins de la communauté comme par exemple être assez flexible pour pouvoir faire des changements au calendrier scolaire.

IV. Financement

Le financement de l'éducation des Premières Nations doit être équivalent à celui fourni aux autres Canadiens qui fréquentent les écoles publiques et des fonds additionnels doivent être accordés pour tenir compte des besoins spéciaux reconnus de l'éducation des Premières Nations.

45. La formulation des politiques relativement au financement de l'éducation des Premières Nations doit être une priorité.

46. Les Premières Nations doivent négocier avec le gouvernement fédéral afin d'accroître la disponibilité des ressources financières et humaines par l'allocation de fonds nouveaux et par le développement de nouveaux accords fiscaux relativement au financement des programmes d'éducation. Ces accords doivent garantir une consultation permanente et ils doivent permettre une révision des formules de financement actuelles inadéquates ou basées sur un système qui est renouvelable tous les deux ans. Les niveaux de financement pour l'éducation des Premières Nations doivent être au moins proportionnels aux frais de scolarité des écoles provinciales ou territoriales et ils doivent être augmentés afin de tenir compte des coûts particuliers qui sont associés à l'éducation des Premières Nations. Ces frais particuliers comprennent l'augmentation annuelle du coût de la vie et des frais reliés non seulement à l'éducation de base des Premières Nations mais aussi à son développement.

47. Le processus actuel de transfert de juridiction de l'éducation aux Premières Nations exige beaucoup de temps et de ressources et doit être modifié. Les sommes d'argent destinées à l'éducation doivent être transférées directement aux Premières Nations afin que les fonds destinés aux besoins de la communauté ne soient pas perdus dans les frais d'administration et les frais généraux du gouvernement fédéral.

48. Certaines procédures doivent être établies entre les Premières Nations et les différents niveaux de gouvernement afin de s'assurer que les responsables administrent convenablement les fonds d'éducation destinés aux étudiants des Premières Nations. Ce mécanisme de responsabilité doit être

appliqué par l'entremise des ententes de frais de scolarité et des accords généraux et bilatéraux.

49. Les Premières Nations doivent avoir le droit de négocier les ententes de frais de scolarité, les accords généraux et autres et ce, directement avec l'agence de services. Les Premières Nations doivent aussi être représentées lors de tous les accords pour l'achat d'équipement essentiel qui les concerne.

50. Des sommes d'argent additionnelles provenant du gouvernement fédéral sont nécessaires afin de remédier à l'accumulation de besoins en équipement pour l'éducation, comme la construction de nouvelles écoles, des gymnases, des laboratoires, des résidences pour les professeurs et pour les étudiants.

51. Des ressources financières adéquates provenant du gouvernement fédéral doivent être disponibles pour le développement d'un curriculum culturel pertinent, le développement des langues autochtones, l'éducation spéciale, l'éducation prématernelle, le développement des bibliothèques, de même que pour des projets de recherche supplémentaires afin d'améliorer les programmes d'éducation offerts aux étudiants des Premières Nations.

52. Des fonds additionnels provenant du gouvernement fédéral sont aussi nécessaires pour le recrutement et l'embauche de nouveaux enseignants, d'orienteurs pédagogiques, de directeurs d'écoles, d'administrateurs, de spécialistes paraprofessionnels et de personnes-ressources spécialisées tels que des orthophonistes. La préférence sera donnée à l'embauche d'éducateurs membres des Premières Nations.

53. Les programmes postsecondaires, l'éducation aux adultes et les programmes de formation doivent être financés à un rythme qui reflète les coûts inflationnistes et l'augmentation du nombre d'étudiants.

54. Le gouvernement fédéral doit placer un moratoire sur les restrictions budgétaires relatives à l'aide financière du programme postsecondaire pour les étudiants des Premières Nations. Des fonds additionnels doivent être attribués afin de combler les besoins des étudiants qui désirent accéder à des études postsecondaires.

Source : Mike Charleston (dir.) *Tradition et Éducation : vers une vision de notre avenir*, Vol. 3, sommaire exécutif (Ottawa : Fraternité des Indiens du Canada/Assemblée des Premières Nations, 1988).

Annexe III

Exemples d'énoncés de mission et de principes

1. Énoncé de mission d'une division scolaire

Reconnaissant que l'évolution et l'épanouissement personnels de l'élève représentent le mandat essentiel de la Division, celle-ci déterminera avec soin, et consciencieusement, des principes et gérera les questions financières de façon à s'assurer d'un milieu :

a) où l'élève pourra développer ses talents et ses aptitudes, apprécier la valeur et la joie de l'apprentissage, obtenir des résultats au mieux de ses capacités et de ses talents, cultiver le respect de soi et comprendre les responsabilités que la société place sur chacun;
b) où le personnel sera bienveillant, compétent et motivé pour offrir à l'élève les meilleures possibilités d'instruction qui soient, en classe, ou sous forme d'appui en dehors de la classe;
c) où le public estimera qu'il est bien informé et qu'il comprend les décisions prises et les principes choisis par le conseil scolaire; que des moyens sont prévus pour qu'il puisse exprimer son opinion sur les décisions scolaires et ses soucis à ce sujet.

L'élève observera, raisonnablement, le code de conduite suivant :

1. diligence dans les études;
2. assiduité et ponctualité;
3. collaboration complète avec tous ceux que le conseil scolaire autorise à dispenser des programmes et des services scolaires;
4. respect des règles de l'école;
5. justification de sa conduite auprès des enseignants;
6. respect des droits d'autrui.

2. Politique d'un conseil scolaire : Éducation des Autochtones

Le conseil scolaire s'engage à assurer des possibilités scolaires qui soient compatibles avec la culture et qui répondent aux besoins de l'élèves autochtone. L'identité culturelle repose sur la connaissance de la langue et de

la culture autochtones. Une bon sentiment de son identité est essentiel au succès scolaire de l'élève autochtone.

L'élève autochtone devra pouvoir arriver à parler couramment sa langue et à bien la connaître. La langue est le moyen de transmission de la culture. La langue communique les principes, l'histoire, la culture et le génie d'un peuple.

Le conseil scolaire s'engage à créer et à sanctionner des cours d'études autochtones. En ce qui concerne les programmes de langues et les programmes culturels autochtones, il sera tiré parti autant que possible de la compétence des Aînés et des spécialistes autochtones.

Le conseil scolaire se consacre à l'établissement d'une collaboration avec les Premières Nations pour dispenser un enseignement qui soit compatible avec la culture de l'enfant autochtone dépendant du conseil scolaire.

Les cours sur les populations autochtones encourageront chez l'élève et chez l'enseignant la compréhension d'une autre culture. Grâce au perfectionnement professionnel, l'enseignant relevant du conseil scolaire pourra se familiariser davantage avec les populations autochtones et mieux les comprendre. L'élève non autochtone pourra également se familiariser avec les populations autochtones et avec leur culture et mieux les comprendre.

Principes d'une école de bande

Il faudrait à notre avis tenir compte dans l'éducation des réalités socio-politico-économiques de la collectivité locale, et de celles du monde entier, et préparer l'élève à assumer son rôle de travailleur et de responsable dans la société.

Ce faisant, le système scolaire _____ doit préparer les élèves à participer avec compétence au monde des Indiens et au monde des non-Indiens et à apprécier les avantages de chacun. Nous reconnaissons que cette tâche ne peut être menée à bien que si le milieu se caractérise par l'intégrité de la personne, par la participation de la collectivité locale, par le respect des élèves chez les personnels et par le respect des personnels chez les élèves, enfin par le principe de liberté d'expression.

En exécutant sa mission scolaire, le système d'éducation _____ doit être polyvalent et dispenser au mieux les options scolaires qui sont compatibles avec les qualités, les capacités et les possibilités de chaque élève. Il doit également créer un milieu qui stimule et facilite le plein épanouissement de l'élève.

Le système scolaire _____ utilisera à cette fin les ressources suivantes :

- programme d'études
- personnels
- élèves
- collectivité
- environnement

afin d'aider chaque élève à atteindre les objectifs qui suivent :

1. Connaissance pratique des compétences scolaires fondamentales sur lesquelles reposeront ses entreprises futures et son apprentissage permanent;
2. Valeurs morales compatibles avec les enseignements des Aînés cris;
3. Santé physique et santé affective;
4. Aptitude à faire face, de façon rationnelle, intelligente et constructive, aux difficultés et aux questions qui se présentent;
5. Prise de conscience de soi et compréhension des rapports de chacun avec son milieu, avec la collectivité et avec le monde tout entier.

En assumant ces responsabilités, le système scolaire _____ s'engage à adopter une norme d'excellence pour tous les aspects de l'enseignement. Les personnels et la collectivité, ainsi que le conseil scolaire de la bande, doivent respecter cet engagement.

3. Énoncé de mission d'une école secondaire

L'école secondaire _____ est un lieu de guérison qui nourrit l'esprit, le corps et l'âme des élèves. L'école dispense un programme d'études qui affirme **les vues mondiales contemporaines** des Indiens. L'école appuie l'unicité et la créativité de chacun et encourage la prise de conscience de soi, dans un milieu où règnent entente et collaboration.

Annexe IV

Exemple de cours d'études autochtones

Études autochtones 205

Objet général du cours

- Répondre aux besoins des élèves autochtones dans le Nord
- Encourager les élèves autochtones et les élèves non autochtones à apprendre à se connaître
- Encourager une meilleure entente entre les élèves autochtones et les élèves non autochtones
- Combattre les stéréotypes
- Améliorer l'idée de soi chez les élèves autochtones.

Contenu : Le programme d'études devrait comprendre les questions suivantes :

1. Préjugés et discrimination
2. Effet de l'urbanisation sur le mode de vie des Autochtones
3. Familles autochtones d'hier et d'aujourd'hui
4. Convictions et mode de vie traditionnels
5. Arts plastiques autochtones
6. L'Autochtone dans la littérature canadienne
7. Effet des techniques de pointe sur le mode de vie des Autochtones/ technologie des Autochtones
8. Métis et Indiens non inscrits du Canada (Rôle des femmes autochtones — sujet devant figurer dans d'autres questions à étudier, notamment la famille autochtone)
9. Autodétermination des Autochtones.

Objectifs particuliers : Les Études autochtones 205 permettront aux élèves :

- d'acquérir et d'appliquer des compétences en analyse, en synthèse, en organisation, en interprétation, en évaluation et en communication, grâce à l'étude de l'histoire et des cultures des Autochtones du Canada;

- de comprendre les questions juridiques, politiques et socio-économiques auxquelles des populations de cultures diverses font face dans des milieux physiques et sociaux divers;

- de comprendre comment les Autochtones et les non-Autochtones peuvent s'enrichir mutuellement grâce à leurs compétences, à leurs traditions, à leur influence et à leur valeur;

- de comprendre la complexité de certaines questions d'actualité qui influent sur les populations autochtones du Canada;

- de comprendre les objectifs et les aspirations des populations autochtones du Canada;

- d'apprécier le patrimoine et les cultures des populations canadiennes d'origine;

- de cultiver, dans notre société multiculturelle, le respect d'autres cultures que la nôtre;

- de prendre conscience du caractère distinctif des cultures traditionnelles et des cultures contemporaines des populations autochtones, dans le monde entier.

Objectifs : Pour atteindre les objectifs qui sont énumérés ci-dessus, les Études autochtones 205 permettront aux élèves :

- d'arriver à comprendre les populations autochtones grâce à l'étude des notions d'estime de soi, de famille et de collectivité, de droits du citoyen, de responsabilité civique et sociale, de justice et de liberté;

- d'arriver à comprendre les différences et les analogies des collectivités autochtones et des cultures au Canada;

- de prendre conscience des soucis et des difficultés qui se présentent aux populations autochtones de culture et de milieu différents, dans des milieux différents, au Canada et ailleurs;

- d'apprendre à connaître les formes artistiques des Autochtones du Canada;

- d'apprendre à connaître les grandes contributions des Autochtones au patrimoine canadien.

Annexe V

Bibliographie

La liste qui commence à la page 150 a été préparée par l'auteur pour ceux et celles qui aimeraient se renseigner davantage sur l'éducation des Premières Nations. Cette bibliographie étant totalement composée de documents écrits en anglais, il a été décidé de la laisser telle quelle. Ceci facilite la tâche des personnes qui désirent se procurer les documents en question.

D'autre part, le ministère de l'Éducation du Québec a préparé une bibliographie sélective commentée, *Mieux connaître les Amérindiens et les Inuit en lisant avec les enfants*, qui constitue certainement un bon point de départ pour les lectrices et lecteurs francophones. Le ministère nous a aussi permis de reproduire la bibliographie qui se retrouve dans *Pour parler des Amérindiens et des Inuit*, Guide à l'usage des professeurs du secondaire, Histoire et géographie. La voici :

André, Mathieu, 1984
Moi, «Mestenapeu». Sept-Îles, Édition Ino. 140 p.

Berger, Thomas R., 1977
Le Nord : terre lointaine, terre ancestrale. Rapport de l'enquête sur le pipeline de la vallée du Mackenzie. Vol. 1. Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services. 227 p.

Braudel, Fernand (dir.), 1984
Le Monde de Jacques Cartier. L'aventure au XVI^e siècle. Montréal. Libre-Expression. 317 p.

Brown, George W., David M. Hayne et Francis G. Halpenny (dir.), 1966-
Dictionnaire biographique du Canada. Toronto et Québec, University of Toronto Press et les Presses de l'Université Laval.

Cardinal, Harold, 1970
La tragédie des Indiens du Canada. Traduction de *The Unjust Society : Tragedy of Canada's Indians*. Montréal, Éditions du Jour.

Chapdelaine, Claude (dir.), 1978
Images de la préhistoire du Québec. Recherches amérindiennes au Québec, vol. 7, n^os 1-2, 141 p.

Cooper, Willie, 1988
Souvenirs d'un Kuujjuamiut. Inukjuak, Institut culturel Avataq, Publication du centre de documentation sur l'histoire inuit, n° 1. 28 p.

Deloria, Vine Jr., 1972
Peau-Rouge. Traduction de *Custer Died for Your Sins*. Paris, Édition spéciale.

Dickason, Olive P., 1979
Louisbourg et les Indiens : une étude des relations raciales de la France 1713-1760. Ottawa, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Parcs Canada, Direction des lieux et des parcs historiques nationaux, Collection Histoire et Archéologie, n° 6, pp. 1-236.

Dominique, Richard et Jean-Guy Deschênes, 1985
Cultures et sociétés autochtones du Québec. Bibliographie critique. Préface de Jean-Jacques Simard. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Collection Instruments de travail, n° 11, 216 p.

Hamelin, Louis-Edmond, 1980
Nordicité canadienne. Deuxième édition revue. Montréal, Hurtubise HMH, Collection Cahiers du Québec, n° 55. 438 p.

Harris, R. Cole (dir.), 1987
Atlas historique du Canada. Vol. 1 *Des origines à nos jours*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal. 198 p.

Jaenen, Cornelius J., 1985
Les relations franco-amérindiennes en Nouvelle-France et en Acadie. Ottawa, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Direction générale de la recherche. 175 p.

Kapesh, An A., 1976
Eukuan nin matshimanitu innu-iskueu. Je suis une maudite sauvagesse. Montréal, Éditions Leméac, Collection Dossiers. 238 p.

Mailhot, José, 1983
«À moins d'être son esquimau, on est toujours le Naskapi de quelqu'un», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 13, n° 2, pp. 85-100.

Mailhot, José, Jean-Paul Simard et Sylvie Vincent, 1980
«On est toujours l'Esquimau de quelqu'un», *Études/Inuit/Studies*, Vol. 4, n° 2, pp. 59-76.

McLuhan, T.C. (réd.), 1974
Pieds nus sur la terre sacrée. Textes rassemblés par T.C. McLuhan, photos de Edward S. Curtis. Paris, Denoël/Gonthier, Collection médiations. 215 p.

Québec, Commission des droits de la personne du Québec, 1980
Dossier chasse et pêche. Montréal, Commission des droits de la personne du Québec. 122 p.

Rousseau, Jacques, 1964
«Coupe biogéographique et ethnobiologique de la péninsule Québec-Labrador», dans Jean Malaurie et Jacques Rousseau, *Le Nouveau-Québec, contribution à l'étude de l'occupation humaine,* Paris et La Haye, Mouton, pp. 29-94.

Sagard, Gabriel, 1976
Le grand voyage au pays des Hurons. Présentation par Marcel Trudel. Montréal, Hurtubise HMH, Collection Cahiers du Québec, n° 27. 268p.

Sévigny, P.-André, 1976
Les Abénaquis : habitat et migrations (17e et 18e siècles). Montréal, Éditions Bellarmin, Collection Cahiers d'histoire des Jésuites, n° 3. 247p.

Smith, Donald B., 1979
Le «Sauvage» pendant la période héroïque de la Nouvelle-France (1534-1663) d'après les historiens canadiens-français des XIXe et XXe siècles. Montréal, Hurtubise HMH, Collection Cahiers du Québec, n° 49, 137 p.

Tawow, 1983
Tawow. Trousse multidisciplinaire sur les autochtones du Canada. Montréal, Guérin Éditeur.

Trigger, Bruce G., 1981
«Pour une histoire plus objective des relations entre colonisateurs et autochtones en Nouvelle-France», *Recherches amérindiennes au Québec,* Vol. 11, n° 3, pp. 199-204.

Vachon, Daniel, 1985
L'histoire montagnaise de Sept-Îles. Sept-Îles, Éditions Innu. 125 p.

Vincent, Sylvie et Bernard Arcand, 1979
L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages. Montréal, Hurtubise HMH, Collection Cahiers du Québec, n° 51. 334 p.

Vincent, Sylvie et Jean-René Proulx, 1984
Bilan des recherches ethnohistoriques concernant les groupes autochtones du Québec. Québec, Ministère des Affaires culturelles. 5 vol.

Source : Coordination des activités en milieux amérindien et inuit, ministère de l'Éducation. Bibliographie selective commentée : *Pour parler des Amérindiens et des Inuit*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.

* * * * *

Documents de base

Archibald, Jo-ann, *et al.* (Eds.) *Mokakit, 1986*. Vancouver: Mokakit Indian Education Research Association, University of British Columbia, 1986.

Barman, Jean; Hebert, Y. M.; and McCaskill, D. (Eds.) *Indian Education in Canada. Volume 1: The Legacy*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986.

Barman, Jean; Hebert, Y.M.; and McCaskill, D. (Eds.) *Indian Education in Canada. Volume 2: The Challenge*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1987.

Canadian Journal of Native Education. University of Alberta, Edmonton, Alberta.

Journal of American Indian Education. University of Arizona, Tempe, Arizona.

McCue, H. (Ed.) *Mokakit, 1984*. Vancouver: Mokakit Indian Education Research Association, University of British Columbia, 1984.

Saskatchewan Community Schools Association Journal.

Saskatchewan Indian Federated College Journal. S.I.F.C., Regina, Saskatchewan.

Articles, livres et rapports

Archibald, Jo-ann. *Completing a Vision: The Native Indian Teacher Education Program at the University of British Columbia*. Vancouver: University of British Columbia, 1987.

Audit Services Bureau. *Operational Review Education Program, Manitoba.* Ottawa: Evaluation Branch DIAND, 1981.

Boop, Judi. *Holistic Education Evaluation for Community Transformation: A Preventative Approach.* Lethbridge: Four Worlds Development Project, 1984.

Byrde, John F. *Modern Indian Psychology.* Vermillion, South Dakota: University of S. Dakota Institute of Indian Studies, 1971.

Burnaby, Barbara. *Language in Education Among Canadian Native Peoples.* Toronto: OISE Press, 1982.

Cardinal, Harold. *The Rebirth of Canadian Indians.* Edmonton: Hurtig Publishers, 1977.

Charles, Roger. *National Curriculum Policies for Aboriginal People.* Toronto: Ontario Indian Education Council, 1981.

Charleston, Mike (Ed.) *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future. Volumes 1-3.* Ottawa: National Indian Brotherhood, Assembly of First Nations, 1988.

Clifton, Rodney A. "Factors which Affect the Education of Canadian Indian Students." In *Education in a Changing Canadian Society - An Anthology of Theory and Research in the Sociology of Canadian Education.* Institute for Research in Human Abilities, Research Bulletin No. 75-007, 1975.

Cumming, P.A.; and Mickenberg, N.H. (Eds.) *Native Rights in Canada.* Toronto: The Indian-Eskimo Association of Canada, 1970.

Daniels, E.R. "The Legal Context of Indian Education in Canada." Unpublished Doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, 1973.

Deleary, Charlene. *CITEP 1987,* 13th Annual Conference, Walpole Island, CITEP, 1987.

Dillman, N.; and Rombout, M.K. *National Overview of Elementary/Secondary Projects. Volume 1.* Ottawa: Evaluation Branch, Corporate Policy, DIAND, 1984.

Downey, L.W. *The Story of Ts''kel.* Vancouver: University of British Columbia, 1987.

Dunn, Marty. *Red On White: The Biography of Duke Redbird.* Toronto: New Press, 1971.

Fenwick, R.V. *Program Evaluation of the Way of Life School; Seton Lake Indian Band, Shalalth, B.C.* Vancouver: Native Education Administration Services, 1989.

Hamilton, W.D.; and Owston, R.D. *Ankamsi Nenasi-Welite'lsi, The Chapel Island Education Evaluation Report.* Fredericton, New Brunswick, 1983.

Harper, Victor and Singleterry, Connie. "Learning from the Land to School: the Bear Lake-Stevenson River Project." *Networks.* 1989. **2(2)**, 1-6, 13-15.

Hawkes, D.C. *Aboriginal Self Government: What Does it Mean?* Kingston, Ontario: Queen's University Press, 1985.

Howe, Shirley. *National Indian Brotherhood Education Development Program.* Ottawa: National Indian Brotherhood, 1985.

Hungry Wolf, Beverly. *The Way of My Grandmothers.* New York: Morrow and Co., 1980.

Kirkness, V.J.; and Barnhardt, Ray. "First Nations and Higher Education: The Four R's - Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility," *Journal of American Indian Education.* 1991. **30** (3), 1-15.

Kirkness, V.J. "Aboriginal Languages in Canada: from Confusion to Certainty." *The Journal of Indigenous Studies,* 1989. **1**(2), 97-103.

Kirkness, V.J. "The Power of Language in Determining Success." *TESL Manitoba Journal.* 1988. **5**(2), 1-7.

Kirkness, V.J. "Teaching Indian Languages." *The Journal of Indigenous Studies.* 1987. **1**(2).

Kirkness, V.J. "Indian Education: Past, Present and Future." *AURORA - The Professional Journal of N.W.T. Teachers.* 1987. **5** (1), 19-26.

Kirkness, V.J. *Indians of the Plains.* Toronto: Grolier Ltd., 1984.

Kirkness, V.J. "Native Languages: Confusion and Uncertainty." *Networks - TESL Canada,* 1984. 5-6.

Kirkness, V.J. "Native Teacher Education Programs in Canada." *Laurentian University Review.* 1983. **25**(2), 83-86.

Kirkness, V.J. "Walk in Our Moccasins." In P. Petrone (Ed.) *First People, First Voices* (pp.196-198). Toronto: University of Toronto Press, 1983.

Kirkness, V.J. "The Education of Canadian Indian Children." *Child Welfare*. 1981. 60(7), 1-7.

Kirkness, V.J. "Prejudice about Indians in Textbooks." *Journal of Reading*. 1977. 20(7), 595-600.

Leon, S.D. (Ed.) *Hal'qemeylem: A Case Study. Language is Culture, Culture is Language*. Coqualeetza: Coqualeetza Center, 1988.

Manuel, George. *The Fourth World: An Indian Reality*. Toronto: Collier-Macmillan Ltd., 1974.

Matrin, Jim (Ed.) *Strong Like Two People: The Development of a Mission Statement for the Dogrib Schools*. Yellowknife: Dogrib Divisional Board of Education, 1991.

McEachern, W.; and Kirkness, V.J. "Teacher Education of Aboriginal Groups: One Model and Suggested Application." *Journal of Education for Teaching*. 1987. 13(2), 133-144.

McLuhan, T.C. (Ed.) *Touch the Earth: a Self-Portrait of Indian Existence*. New York: Simon & Schuster, 1971.

More, A.J. *Indian Education Projects in B.C. Schools*. Victoria: Ministry of Education, Province of British Columbia, 1988.

Napolean, Marilyn. *Lillooet Area Indian Education Study: A Report by the Lillooet Indian Educational Research Board*. Lillooet: Lillooet Indian Educational Research Board, 1988.

National Indian Brotherhood. *Indian Control of Indian Education*. Paper presented to Practical Applications Conference, Winnipeg, Manitoba, 1980.

National Indian Brotherhood. *Highlights: Development of the Policy Paper Indian Control of Indian Education*. Ottawa: National Indian Brotherhood, 1975.

National Indian Brotherhood. *Indian Control of Indian Education*. Policy Paper. Ottawa: National Indian Brotherhood,1972.

Owston, R.D. *Co-operative Model for the Evaluation of Indian Community Schools*. Vancouver: University of British Columbia, 1983.

Petrone, Penny. *First People, First Voices*. Toronto: University of Toronto Press, 1983.

Peyer, Bernd. (Ed.) *The Elders Wrote: An Anthology of Early Prose by North American Indians*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 1982.

Task Force on Program Review. *Education and Research*. Study Team Report: Ottawa: DIAND, 1985.

Tedlock, D.; and Tedlock, B. *Teachings from the American Earth: Indian Religion and Philosophy*. New York: Liveright Publishing, 1975.

Union of B.C. Chiefs. *Handbook for B.C. Bands in Moving Towards Indian Control of Education and Understanding the Master Tuition Agreement*. B.C.: Union of B.C. Chiefs, 1978.

Wilson, S. *Toward Education Self Government: A Proposal to Establish an Independent Educational System*. Manitoba: Opasquiak Education Authority Inc., 1984.